

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Marianne Musto

**SISEMISE MOTIVATSIOONI TOETAMISE VÕIMALUSED  
INGLISE KEELE TUNNIS 3. JA 9. KLASSI ÕPILASTE HINNANGUTE PÕHJAL  
VÕRU 1. PÕHIKOOI NÄITEL**

magistritöö

Juhendaja: Anu Sarv

Läbiv pealkiri: Sisemine motivatsioon inglise keele tunnis

**KAITSMISELE LUBATUD**

Juhendaja: Anu Sarv (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

## Resümee

### Sisemise motivatsiooni toetamise võimalused inglise keele tunnis 3. ja 9. klasside hinnangute põhjal Võru 1. Põhikooli näitel

Antud uurimistöös uuriti 3. ja 9. klassi õpilasi ja nende sisemist motivatsiooni mõjutavaid tegureid. Uurimuse eesmärgiks oli saada ülevaade, mis mõjutab õpilaste motivatsiooni inglise keele tunnis ja mida tuleks teha, et õpilaste motivatsioon mitte ei väheneks, vaid suureneks. Uurimuse käigus uuriti Võru 1. Põhikooli ühe õpetaja käe all õppivaid õpilasi 3. ja 9. klassis, kasutades selleks madalamas kooliastmes fookusgruppiintervjuud ja kõrgemas kooliastmes esseed. Uurimisküsimuste vastused analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi abil. Uurimistöö tulemuseks saadi, et õpilaste sisemine motivatsioon kahaneb õppeastme suurenedes, aga motivatsioon ise ei kao, vaid muutub väliseks motivatsiooniks. Analüüsi järgselt saadi ka ülevaade, mis ülesanded huvitavad õpilasi erinevates kooliastmetes.

Märksõnad: sisemine motivatsioon, õpistiilid, õppemeetodid, inglise keele tund

### Opportunities of supporting the intrinsic motivation in the English lesson according to the opinions of the students in 3<sup>rd</sup> and 9<sup>th</sup> grade in Võru 1. Põhikool

This research main task was to examine the third and ninth class students and their factors influencing the intrinsic motivation. The aim of the study was to understand what affects students' motivation in English lessons and what should be done that the students' motivation would not fall, but increase. The study examined the students studying in class 3 and 9 under the guidance of the same teacher in the Võru 1<sup>st</sup> Primary School. Focus group interviews were used in the lower school level and essays in a higher school level. Answers to research questions were analyzed by using the qualitative content analysis. The research showed that the students' intrinsic motivation decreases while the degree of learning increases, but the motivation itself does not disappear but turns into external motivation. The analysis gave also an overview of the methods and exercises that interest the students in various stages of studying.

## Sisukord

|  |    |
|--|----|
| 1. SISSEJUHATUS .....  | 5  |
| 1.1. ÕPPIMISKONTSEPTSIOONID.....   | 7  |
| 1.1.1. Õppimine .....  | 8  |
| 1.2. MOTIVATSIOON.....   | 12 |
| 1.2.1. Motivatsiooni mõiste .....  | 12 |
| 1.2.2. Sisemine ja väline motivatsioon .....                                   | 13 |
| 1.2.3. Motivatsiooni osatähtsus inglise keele õppimisel.....                   | 16 |
| 1.2.4. Õpetaja tegevus õppimist soodustava õppesituatsiooni kujundamisel ..... | 17 |
| 2. METOODIKA.....  | 24 |
| 2.1. VALIM.....  | 25 |
| 2.2. ANDMETE KOGUMINE .....  | 25 |
| 3. ANDMETE ANALÜÜS.....  | 26 |
| 4. TULEMUSED JA ARUTELU .....  | 26 |
| 4.1. ÕPETAJA TEGEVUSED .....   | 27 |
| 4.1.2. Suhtlusviis.....  | 27 |
| 4.1.2. Õpetamisviis .....  | 29 |
| 4.2. KESKKOND .....  | 37 |
| 4.2.1. Füüsiline keskkond. ....  | 37 |
| 4.2.2. Sotsiaalne keskkond.....  | 38 |
| 4.3. ÕPPIJA EELHIOIAK KEELEÕPPEKS.....   | 38 |
| 4.4. MUUTUSED ÕPILASTE MOTIVATSIOONIS AASTATE LÕIKES .....                     | 41 |
| 5. KOKKUVÕTE.....  | 43 |
| 6. TÄNUSÕNAD .....   | 44 |
| 7. AUTORSUSE KINNITUS.....   | 44 |
| 8. KASUTATUD KIRJANDUS .....   | 45 |

## 9. LISAD

Lisa 1. Küsimuste lehed

Lisa 2. Vanemate nõusoleku lehed

Lisa 3. Esseedes ja intervjuus tekkinud kategooriad

Lisa 4. 3. klassi intervjuu transkribeering

## 1. SISSEJUHATUS

Kuigi on palju räägitud õppimise tõhustamisest, õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete parendamisest, väärtuskasvatuse õppesse sisseviimisest ja koolide mikrokliima parandamisest, siis endiselt on õpilasi, kellele koolis käimine tundub olevat ainult tüütu kohustus. (PISA 2012 põhiuuringu ..., 2013)

PISA testi tulemuste analüüs (Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälk, Ü., Täht, K., 2012) näitas, et õpilaste motivatsioon ja õpihoiakud on väga suured õppimissaavutuste mõjutajad, kuna nad on õppimise psühholoogilise ning subjektiivse mõtestatuse iseloomulikud tunnused.

Keeleõpetajad mõtlevad tavaliselt motivatsioonist rääkides õpilastest, kes on edukad või mitte-edukad õppijad. Pika õppeprotsessi jooksul on põhilisteks võtmesõnadeks õpilase entusiasmi, pühendumus ja järjekindlus. (Dörnyei, 2001) Et aga neid püsivana hoida, peaks muutma õppeprotsessi selliseks, et õpilase motivatsioon ja valmisolek õppimiseks ei kaoks. Ühel tavalisel inglise keele õpetajal on keeruline hakata muutma koolisüsteemi tervikuna, kuid kindlasti annab palju ära teha ka tema enda ainetunnis. Seetõttu oleks hea, kui õpetajal oleks enne õppetöö planeerimist PIISAV ülevaade, mis motiveerib tema õpilasi tunnis õppima. On ju iga klass erinev, samuti on õpilaste huvid erinevas vanuses teistsugused.

Inglise keele õpetajana on töö autor tihti juurelnud „võluvalemi“ üle, mis paneks õpilasi tulema tundi naerusui ja aktiivselt tunnis kaasa töötama. Igal aastal uuendatakse õpikuid ja töövihikuid, tehakse uusi materjale ja internet on pungil täis töölehti ja ülesandeid, mis peaks õpilasi motiveerima õppima. Ent õpitulemused ja õpilaste apaatus koolipingis näitavad vastupidist. Seetõttu tekkis tahtmine uurida, mis aitab õpilasel motivatsiooni suurendada ja paneb teda inglise keelt õppima.

Varasemalt on motivatsiooni uuritud väga palju, peamised uurimistööd, millele töö autor tugines, on järgmised: Leida Taltsi, Hella Koorti ja Maarja Ruga tööd.

Leida Talts (Talts, 2000) on uurinud lähemalt algkoolilaste koolipäeva, soovides teada saada, mis neile kooliskäimise juures meeldib. Tulemuseks saadi, et õpimotivatsiooni mõjutab õpetaja oskus õppeprotsessis laste põhivajadustega arvestada. Selgus, et lastele ei meeldi mahukad kodutööd, mida peab vahel lausa koos vanematega tegema ja liiga palju on päheõppimist. Ka lärm koolimajas ning kurjad ja karjuvad õpetajad mõjutavad õpirõõmu negatiivselt. Ühe olulise tulemusena toodi välja, et algklassiõpilastele meeldib sõpradega koos koolis olla (näiteks tehakse koolitunnis koostöö ja suhtlemise baasil üles ehitatud ülesandeid).

Hella Koort (Koort, 1993) küsitles oma uurimuses algklassiõpilasi ja 5.-6. klassi õpilasi, soovides teada saada, mis motiveerib neid koolis käima. Selgus, et algklassides käib meeleldi koolis 98% õpilastest. Kurb tõsiasi aga on see, et negatiivsete hoiakute haripunkt on 5. klass. Õpilane saab ühe klassiõpetaja asemel mitu uut aineõpetajat, tekib aineklasside süsteem, tihtipeale tekivad uued klassikaaslased ja ka puberteediiga võib muuta õpilase pahuksisse iseenda minaga. Seetõttu on äärmiselt oluline, et õpilased saaksid vajadusel koolitunnis piisavalt abi. Õpilase ebaedule järgneb enamasti õpetaja abiga edu. Samas on aga levinud tendents selline, et kui algklassiõpilased veel saavad põhjalikku individuaalset abi, siis vanemates klassides peab juba ise hakkama saama. Uurimuses toodi ka välja, et õpihuvi sõltub suuresti hindamisest, õpilased ei soovi küll hindamisest loobuda (õpilase sõnul näitab hinne nende teadmiste taset, kuna hindegaga mõõdetakse nende õppimist), aga hindamist ennast tuleks muuta, et kaoks arvamus õpetajatest kui kurjadest ja rangetest inimestest. Hindamine peaks olema pigem „proovi ühe korra veel seda kahte parandada“ tüüpi.

Maarja Ruga (Ruga, 2011) uuris sisemise ja välise motivatsiooni olemasolu internaatkoolis II ja III kooliastme õpilastel. Maarja Ruga sõnul on sisemist ja välist motivatsiooni varem uuritud tavakooli õpilastel (Harter, 1981; Green & Foster, 1986; Nerwman, 1990; Lepper, Corpus, Iyengar, 2005, viidatud Ruga, 2011) ning uuringute tulemused näitavad, et õpilase sisemine motivatsioon kahaneb vanusega. Ka Julkuneni ja Borzova uurimuses selgus, et kõrgema õppeastme õpilased väärtustavad inglise keele vajalikkust rohkem ja see mõjutab nende motivatsiooni keelt õppida. (Julkunen, Borzova, 1997) Sellest tulenevalt võiks arvata, et sisemine motivatsioon muutub aastatega väliseks. Ruga (2011) tööst selgus, et sisemine motivatsioon kahaneb internaatkooli õpilastel alates II kooliastmest kuni III kooliastmeni. Väline motivatsioon aga suureneb internaatkooli õpilastel alates II kooliastmest kuni III kooliastmeni. Antud uurimistöös kasutatud küsimustik – sisemise ja välise motivatsiooni skaala + intervjuu õpimotivatsiooni kohta – ongi aluseks käesolevale magistritööle.

Antud töö peamiseks ülesandeks ongi vaadelda, mis on see „miski“, mis motiveerib õpilasi inglise keele tunnis õppima ja aktiivselt kaasa lööma nii, et kõik oleks rahul. Sellest tulenevalt on töö eesmärgiks saada ülevaade, mis toetab õppija motivatsiooni aktiivselt inglise keele tunnis osaleda ja aitab kaasa sisemise motivatsiooni tekkimisele.

Antud töö uurimusküsimused on järgmised:

- 1) Mis tõstab õpilaste hinnangul nende sisemist õpimotivatsiooni inglise keele tunnis aktiivselt kaasa tegemiseks?
- 2) Milline on õppijate hinnangul inglise keele tund praegu ja milline võiks see olla, et õpilane tuleks meelsamini tundi?

Järgnevas teoreetilises osas tuuakse välja põhilised õpetamiskontseptsioonid, mis on seotud motivatsiooniga. Seletatakse täpsemalt lahti motivatsiooni olemus, erinevad liigitamisviisid ja selle sidumise võimalused õppetööga.

Antud töö erinevus eelnevatest töödest seisneb selles, et uuritakse tavakoolis inglise keelt õppivate I ja III kooliastme õpilaste käest, mis motiveerib neid inglise keelt õppima ning kuidas saaks õpetaja nende motivatsiooni suurendada. Saadud tulemuste abil saab inglise keele õpetaja analüüsida oma õpetamistööd ja teha vastavad korrektuurid nii metoodikas, õpetatavas materjalis kui ka enda käitumises. Samuti on võimalik antud tööd võtta aluseks järgnevatele uuringutele. Üheks näiteks oleks küsimustiku väljatöötamine, mille abil saaks määrata iga õppeaasta alguses, millist liiki õppeülesanded sobivad antud klassikollektiivile kõige paremini.

### 1.1. ÕPPIMISKONTSEPTSIOONID

Õppimine on inimese sihipärane või tahtmatu teadmiste omandamine kogetu teel, muutes olemasolevaid teadmisi, oskuseid ja/ või hoiakuid, see tähendab, et kogemuste vahendusel kujunevad püsivad muutused käitumisviisides. (Lepik, Püssim, 2002)

Õppimine toimub isegi siis, kui me arvame, et me seda ei tee (Lindgren, Suter, 1994). Õpitud teadmisi saab jagada kolmeks – puhtalt faktiteadmised, samm edasi - protseduuri teadmised ja kõige keerulisem ja komplekssem teadmine - ühitatud teadmised (Lepik, Püssim, 2002). Õppimisprotsessi all mõeldakse aga kõike seda, mida tehakse õppimise käigus (Lindgren, Suter, 1994). Õppimisprotsessi olemusest ja käigust sõltub, kas õpilane saab selgeks ainult faktid või oskab neid ka edasipidi kasutada laiemalt ja sügavuti erinevates protsessides, neid vajadusel ühildades.

Õpetamiskontseptsioone saab laias laastus jagada kaheks – kas õpilast võetakse kui kaasreisijat õpiprotsessis või on ta kui anum, kuhu teadmised sisse ammutatakse ehk siis kas õppimine on õppimiskeskne või õpetamiskeskne. Aastasadu on arendatud ja analüüsitud erinevaid õpetamisstiile ja -metoodikaid, et leida kõige optimaalsem, paindlikum ja häid tulemusi saavutav õpetamisviis, mis oleks sobilik nii õpilasele, õpetajale ja ka

õppekvaliteedile. Antud töös on edaspidi välja toodud erinevad õppemeetodid, mida on võimalik kasutada tunde läbi viies ja mis võiksid aidata õpetada kõige paremal viisil.

Lisaks meetoditele on õpetamisviisiga seondult väga tähtis ka suhtlemine õpetaja ja õpilase vahel. Praeguseks on leitud, et õpetamine on organiseeritud koostöö õpetaja ja õppuri vahel, mille eesmärgiks on saavutada kehtestatud õpieesmärgid (Lepik, Püssim, 2002). Mis on aga kõige tähtsamad tegurid, millega tuleks õpilase ja õpetaja vahelises suhtluses ja koostöös arvestada?

### 1.1.1. Õppimine

#### 1.1.1.1. Õpistiilid.

Igal inimesel on oma stiil, kuidas õpitavat materjali omandada. Doktor ja professor Richard M. Felderi (*Learning Styles. Understanding...*, s.a.) poolt on välja töötatud kaheksa teineteisele vastanduvat õpistiili, mille abil saab määrata, milline õppeüleanne sobiks kõige paremini ühele või teisele õpilasele: sensoorne vs intuitiivne, visuaalne vs verbaalne, aktiivne vs reflektiivne ja järgnev vs globaalne. Igal õpistiilil on omad tunnused, mil viisil seda õpistiili omavad õpilased õpivad.

Sensoorne (*sensory*) õpistiil on stiil, mida kasutades õpilane eelistab konkreetset, praktilist ja protseduurilist informatsiooni, tema jaoks on tähtsad faktid. Intuitiivse (*intuitive*) õpistiili korral eelistab õpilane kontseptuaalset, innovaatilist ja teoreetilist informatsiooni, pidades tähendust kõige tähtsamaks. Visuaalse (*visual*) õpistiili pooldaja eelistab graafikuid, pilte ja diagramme, soovides informatsiooni saada visuaalsete vahendite kaudu. Verbaalse (*verbal*) õpistiiliga õpilane eelistab kuulata või lugeda informatsiooni, eelistades sõnaseletusi. Aktiivse (*active*) õpistiili korral eelistab õpilane objekte manipuleerida, teha füüsikalisi eksperimente ja õppida läbi praktika, nautides väga grupis probleemide lahendamist. Reflektiivne (*reflective*) õpistiil tähendab seda, et õpilane eelistab läbi mõelda, hinnata variante ja õppida läbi analüüsi, tema jaoks on tore ise probleeme üksinda lahendada. Järgneva (*sequential*) õpistiili puhul soovib õpilane, et info edastataks talle õiges järjekorras tähtsuse järgi, õppides väikeste detailide korrapärasuse kaudu suuremat pilti. Viimaseks õpistiiliks on aga globaalne (*global*) õpistiil: õpilane eelistab holistilist ja süsteemset lähenemist, nähes kõigepealt suurt pilti ja seejärel selles esinevaid detaile.

Neid õpistiile arvesse võttes peaks igat tundi ette valmistades analüüsima, kas igale õpistiilile on olemas vastav ülesanne, millega saaks õpilane õpitava materjali selgeks. Nii on kõigil võrdsed võimalused õpitava omandamiseks. Samuti võiks õpilastele õpetada, kuidas



nad suudaksid materjali omandada, kasutades õpistiili, mis ei pruugi tema jaoks kõige mugavam ja lihtsam olla. See tagab, et edaspidises õpiprotsessis on õpilasel suuremad võimalused omandada õpitavat ka mitte-eelistatud viisil.

### 1.1.1.2. Sügav ja pindmine õpihoiak.

Õpilaste hoiakutel on suur mõju nende õpivalmidusele. Õpilane, kellel on tugev sisemine kontrollikese ja kes tunneb rõõmu õppimisest kui tegevusest, on parema õpihoiakuga kui õpilane, kes lülitub õpitegevusse ainult siis, kui tasud või karistused on kindlaks määratud. (Lindgren, Suter, 1994) Sügav ja pindmine õpihoiak (Biggs, Tang, 2007) ei iseloomusta õpilast, vaid tema tegutsemisviisi – kas ta õpib ainult mõisted ja faktid tekstist ära või üritab aru saada suuremast pildist ja teeb teksti endale süvitsi selgeks. Kõik sõltub õppeülesannetest ja nende käsitlest/ kasutamisest. Põhirõhk on õpitulemuste loomisel, kus kõik õpilased saavad süvitsi õppida. Väljakutse on pindmise õpihoiaku vältimine või likvideerimine. (Biggs, Tang, 2007) Kuidas seda aga teha?

Pindmine õpihoiak on soov teha midagi minimaalse vaevaga, täites kõiki õpetajapoolseid nõudmisi. Töö tundub olevat tehtud korralikult, kuigi tegelikult pole. See aga ei näita laiskust, vaid sobivate töökäskude või nõudmiste korral valivadki õpilased lihtsama tee – kui töökäsk ei käsi teemat rohkem avada või nõuabki ainult fakte ja lühivastuseid, siis ei ole mõtet loota, et õpilane hakkaks vastuseks pikka juttu kirjutama. Õpilased õpivad ära mõisted, faktid ja eraldiseisvad üksused, mitte nendevahelisi seoseid – puud näevad, aga selle taga olev mets jääb märkamatuks. Pindmine õppimine tekitab aga tunnet, et õpitav on tüütu ning üksluine ning tekitab ärevust, küünilisust ja igavlemist. (Biggs, Tang, 2007)

Pindmine õpihoiak tekib siis, kui õpilased üritavad minimaalsete vahenditega läbi saada ning arvavad, et mitte-akadeemiline elu on tähtsam kui akadeemiline elu. Kindlasti on oma osa ka küünisel arusaamal ja vaatel haridusele, kõrge ärevus ning oskamatus mõista teemat sügavamal tasandil. Üheks põhjuseks on samuti õpilaste ülekoormatus ja aja vähesus. (Biggs, Tang, 2007)

Ajapuudus on ka õpetajatel, mis aitab kaasa pindmise õpihoiaku tekkele, olles mõnikord sunnitud ajapuuduse tõttu läbima teemasid kvantiteedi, mitte kvaliteedi järgi, jälgides, et kõik õppekavas nõutud teemad oleks läbitud. Sellest tulenevalt (aga vahel ka sellest sõltumata) tekib õpilastel pindmine õpihoiak, kui õpetajad õpetavad fakte, mitte teemat süvitsi ning eelistavad iseseisvat tööd, lühivastuseid, vastusevariantidega teste avatud

küsimustele, mis panevad õpilasi mõtlema ja pikemalt arutlema mingi teema üle. Samuti on avatud ülesanded motiveerivamad kui suletud, olles intrigeerivamateks ülesanneteks, mis on ettearvamatud (Julkunen, Borzova, 1997).

Ka sisendades õpilastesse küünilisust või vastumeelsust hoiakuga „See teema ei meeldi mulle ja kindlasti ei hakka ka teile meeldima, aga me peame selle teema läbima“, annab õpetaja tõuke pindmise õpihoiaku tekkimiseks, tekitades samas ka õpilastes ärevust või madalat enesehinnangut: „Kes seda teemat ei oska, sellel ei ole küll põhikooli asja“. (Biggs, Tang, 2007) Kidroni (1997) sõnul võib õpilase huvi aine vastu vähendada ka õpetaja materjali esitlus: õpetaja loeb otse märkmetest maha, muutmata teemat elavaks ning veenmata õpilasi aine vajalikkuses. Nämmutamine teadaoleva või endastmõistetava kallal ei ole samuti hea, kuna õpetaja võib muutuda vahel ka liiga manitsevaks. See muudab aga ainekäsitluse aeglaseks. Ka vastupidine ei ole hea. Kui ainet võetakse edasi liiga kiires tempos, jättes nii mõndagi arusaamatuks ja vältides puhkepause, kaob samuti õpihuvi kiiresti. (Kidron, 1997)

Sügav õpihoiak kirjeldab soovi teha ülesanne õigesti ja mõttega, kasutades kõige õigemalt kognitiivset tegevust selle lahendamiseks. Fookus on põhiideedel, -teemadel ja -mõtetel. Arusaam nõuab baasteadmiste olemasolu, seetõttu õpib õpilane ka mõisted ja faktid ära – suurest pildist arusaamine on ilma detailideta võimatu. Sügava õpihoiakuga kaasnevad positiivsed tunded, nagu näiteks huvi, vajadus, väljakutse ja elevus. Õppimine on õpilastele mõnus. Neil tekivad küsimused, millele tahavad vastuseid. (Biggs, Tang, 2007)

Sügava õpihoiaku tekkimisele on aluseks õpilaste soov sooritada ülesandeid tähenduslikult ja õigesti, omades ka sisemist uudishimu või soovi teha asju hästi. Kasuks tuleb ka võime keskenduda kõrgemal kontseptuaalsel tasemel, sobiva taustteadmise omamine ja oskus töötada nendega kontseptuaalselt, ühendades teadmisi omavahel. (Biggs, Tang, 2007)

Õpetaja aitab sügaval õpihoiakul tekkida, kui õpetab teemat või aine struktuuri süvitsi, mitte ainult teemakohaseid fakte, ja kasutab õppemeetodeid, mis tagavad soovitud eesmärgid ja tulemuste täitmise. Oluline on uue teema püstitamisel varasemalt õpitule toetumine ja õpilaste vaele arusaamade väljajuurimine, seades neid kahtluse alla. Samal ajal ei tohiks ära unustada ka positiivse töötamise atmosfääri loomist, mis annab õpilastele mõista, et vigu võib teha, kuna neist õpitakse. Õpilastepoolse aktiivsuse toetamine on samuti väga oluline, oodates ja lubades neil esitada küsimusi ja püstitada probleeme, kuna tähtis on õppe sügavus ja õpitu mõistmine, mitte mahukus ja lõputute faktide teadmine. (Biggs, Tang, 2007)

### 1.1.1.3. Interaktiivne õpiraskuste käsitlus. (Martinson, 2010)

Õpiraskused tekivad siis, kui suhtekompleks „õpilane, õpetaja, õpitav/ õpetatav õppeaine“ on häiritud. Kõik kolm komponenti on omavahel vastastikku seotud. Ühe komponendi nõrgenemisel kaob side kõigi kolme vahel. Igal komponendil on oma tugevad ja nõrgad kohad.

Õpitav/ õpetatav õppeaine. Mitmed uurimused on logopeedi ja Tallinna Ülikooli lektori Marianne Martinsoni (2010) sõnul tõestanud, et raskuste allikas erinevates õppeainetes on enamasti õpikutekstid ja õppematerjal. Nende tase on liiga raske, sisaldades liiga keerukaid mõisteid ja fakte, mida õpilasel tegelikult ei pruugi olla vaja teada. Seetõttu muutub õppimisel keskseks kohaks info kogumine, vaatlemine ja meeldejäätmine, mitte nähtu analüüs ja edasiarendamine. Üheks probleemide tekke põhjuseks on sageli ka ühesuguste õpitulemuste püüdmine. Kõigi eesmärgiks on saada hea hinne ja seetõttu jääb tähelepanuta õpilase protsessis osalemine, arenemine protsessi käigus ja tema individuaalsuse arendamine. (Martinson, 2010)

Õpetaja. Olulisem kui õpetaja õpetamismeetodid on õpetaja õpetamisviis. Väga oluline on õpetaja usaldussideme loomine õpilastega ja selle hoidmine. Sellest sõltub õpilaste õppimissoov, eneseusaldus ja -hinnang, julgus, valmisolek õppimiseks. Ka emotsionaalsed ja sotsiaalsed vajadused on väga olulised. Kindlasti tuleks arendada õpilase loovust ja fantaasiat, pidades silmas tema huve – õpilase motiveeritus ja loovus on kõige tähtsamad. Alles peale õpilase huvide ja soovide teada saamist tuleks välja mõelda, millised õppevahendid ja -ülesanded on tema jaoks kõige sobivamad ja arendavamad. (Martinson, 2010)

Õpilane. Iga õpilane õpib omamoodi. Selles mängivad rolli nii õpilase enda isiksus, tema kognitiivne areng, probleemide teadvustamine, isiklikud õpi- ja saavutuseeldused, õpistrateegiad, enesehinnang, enesekontseptsioon ja ka sotsiaalne väli (pere, klassikaaslased, sõbrad). Oluline on õpetajal tähele panna ilminguid, mis aitaksid aru saada, kas tunnis läbiviidav sobib õpilasele või mitte. Õpilase õppimist ja käitumist tunnis mõjutavad tema füüsiline olek ja kehaline tundlikkus ning motivatsioonilised, emotsionaalsed ja kognitiivsed protsessid. Samuti õpilase kommunikatiivne ning instrumentaalne tegevus ja tema käitumine on olulisteks mõjuteguriteks. (Martinson, 2010)

Kui füüsiline seisund, emotsionaalsed protsessid ja emotsionaalsed protsessid on valdkonnad, mida töö autori arvates on õpetajal üsna keeruline õpilasel mõjutada, siis nii tegevused kui motivatsioonilised protsessid on alad, mida parandades võivad positiivselt areneda ka ülejäänud valdkonnad.

## 1.2. MOTIVATSIOON

### 1.2.1. Motivatsiooni mõiste

Üldpedagoogika professor Edgar Krulli (2000) sõnul on motivatsiooni defineerimist läbi aegade püütud vältida, kuna see on liiga keeruline ja lai mõiste, mis hõlmab paljusid muutuvaid tegureid. Üldistuste tegemise muudab keeruliseks ka see, et inimesel võivad olla ühe ja sama käitumise aluseks väga erinevad motiivid. (Krull, 2000) Ka motiivide tekkeks on erinevad allikad: füsioloogilised baasseisundid, keskkonnaga seotud füüsiliste ärritajate toime ja inimese enda sees olevad kognitiivsed seisundid. Lisaks neile on motivatsiooniallikateks ka uudishimu, saavutussoov ja eneseefektiivsus. (Gagne, Driscoll 1992) Neist areneb edasi nauding tehtavast tööst, mis aitab kaasa arengule. Nauding tekib igavuse ja ärevuse piiril sel juhul, kui väljakutsed on oskustega balansis ja mõlema tase on üle keskmise. Kui aga väljakutsed on suuremad kui oskused, tekib ärevus. Vastupidise variandi (oskused on suuremad kui väljakutsed) korral tekib igavustunne. See tähendab, et kui tasakaal kaob, siis kaob ka nauding. Ajapikku kipubki side naudinguga ja arengu vahel hääbuma, kuna mõnikord muutub esialgu naudinguna tundunud õppimine sunduseks ja uute oskuste teadasaamine ei tundu enam huvitav. (Csikszentmihalyi, 2007)

Kasvatusteadlase Sirje Pihti (2004) sõnul ei ole motivatsioon lihtsalt seisund, mis tuleb tekitada enne õppimise alustamist, vaid seisund, mis on õpilases juba olemas ning mida tuleb aktiveerida ja alal hoida õppimise kestel ja hiljem ka õpitu rakendamisel (Piht, 2004). Motiveerimine eeldab nelja etappi: tingimuste loomine huvi alalhoidmiseks, õpitava olulisuses veenmine, õpilastesse enesekindluse sisendamine õpitava omandamiseks ja rahulolu tagamine õpiülesannetest ja edukatest tulemustest (Piht, 2004). Kellari motivatsioonimudeli **TOER** järgi ongi neli tähtsat motivatsiooni tõstmise komponenti **Tähelepanu**, **Olulisus**, **Enesekindlus** ja **Rahulolu** (Gagne, Driscoll 1992).

Viimasel ajal on hakatud keskenduma individuaalsetele erinevustele seoses motivatsiooni põhjustega ja motivatsiooni tahtelistele aspektidele. (Krull, 2000) Martinsoni (2010) sõnul on kolm tähtsat õpitegurit motivatsioon, koormus ja diferentseerimine. Tema arvates on motivatsioon tahe õppida ja on samuti seotud isikliku heaolu tasemega. (Martinson, 2010) Motivatsioon on tihedalt seotud ka õpilaste emotsioonidega. Motiveeritud õpilased tulevad rõõmsa tujuga tundi, olles aktiivsed ja püsivad õppijad, motivatsioonita õpilased aga on ärevad, täis pahameelt või isegi depressiivsed. (Lindgren, Suter, 1994) Ilma motivatsioonita on õppimine raskendatud.

Ka koormuse suurus on seotud motivatsiooniga – mida raskem ja mahukam on õppekoormus, seda vähem võib õpilasel olla motivatsiooni sellega hakkama saamiseks. Seetõttu tuleks Martinsoni arvates võimaldada igale õpilasele diferentseeritud õpe. Õpetaja peaks didaktilises ettevalmistustöös keskenduma õppematerjali kohastamisvõimalikkusele, sobivate lisamaterjalide olemasolule, ajakava mahule ja suurusjärgule, tundide ülesehitamise võimalustele ja enda rollile õppetöös. (Martinson, 2010) Õpimotivatsioon oleneb edu saavutamise tõenäosusest ja saavutatava edu subjektiivsest väärtusest (Krull, 2000).

Oluline on silmas pidada, et motivatsiooni ei ole vaja mitte ainult õppimise alustamiseks (sel ajal toimub motivatsiooni äratamine), vaid ka õppimisprotsessi jätkumiseks (selle käigus juhendatakse motivatsiooni kulgu ja püütakse motivatsiooni alal hoida) ja eesmärgi saavutamiseks (Alderman, 2008; Julkunen, Borzova, 1997). Seetõttu on oluline, et nii õppeprotsessi alguses, keskel kui ka lõpus oleks töö üles ehitatud nii, et see motiveerib õpilast õppima. Ka Bandura seisukohalt (Krull, 2000) tuleb motivatsiooni tagamiseks õppeprotsessi kavandades koostada ülesanded nii, et nad oleksid võimalikult optimaalse ajaga – eesmärgi saavutamise eest tasustamine (hinne, kiitus, rahulolu töö lõpule viimise pärast jne) peaks olema vahetu. Krulli (2000) sõnul valivad õpilased väikese tasu väikesemahulise töö eest meelsamini kui suure tasu suuremahulise töö eest, seda eriti madalamates kooliastmetes. Ülesannete koostamisel on vaja kindlustada, et ülesanne säilitaks õpilase tähelepanu ja huvi, oleks talle tähtis, omaks kindlat ootuspärast eesmärki ja selle tulemus oleks rahuldust tekitav, kuna need komponendid mõjutavad õpilaste õpimotivatsiooni (Julkunen, Borzova, 1997).

### **1.2.2. Sisemine ja väline motivatsioon**

Enesemääratlemisteooria käsitleb erinevaid traditsioonilisi empiirilisi meetodeid, mis on seotud inimeste motivatsiooni ja iseloomuomadustega, ühendades neid samuti personaalse arengu ja käitumusliku eneseregulatsiooniga. Motivatsioon hõlmab energiat, õiget suunda, järjekindlust ja kindlat lõpptulemust. Motivatsioon võib tekkida, kuna tegevust ise väärtustatakse või kuna väline sund on tugev. Inimesed, kes väärtustavad ülesannet ennast, mitte välist tasu, on tavaliselt parema esitusvõimega ning järjepidevusega ja kõrgema loovuse, vitaalsuse, enesehinnangu ja üldise enesetundega. Sellest tulenevalt on motivatsiooni olemasoluga seotud ka inimeste enesemääratlemine – sisemine motivatsioon aitab tekkida turvatundel ja vastupidi: näiteks on õpilastel, kes sooritavad iseseisvat tööd toetava ja turvatunnet tekitava õpetaja juuresolekul, kõrgem sisemine motivatsioon. (Deci, Ryan, 2000)

Motivatsiooni on võimalik jagada kaheks – sisemine ja väline motivatsioon. Üldiselt kokkuvõetuna tuleneb sisemine motivatsioon isiklikust rahulolust, väline motivatsioon aga inimese toimingute teostamine mingi tasu saamise eesmärgil (Lepik, Püssim, 2002). Sisemist motivatsiooni põhjustavad Edward Deci (2000) arvates isiklik huvi, rahuldus- või rõõmutunne. Juba sündides on laste loomuses olla aktiivne, uudishimulik ja mänguhimuline, tekitades sellega endale spontaanset õpihuvi ja avastamissoovi, see tuleneb inimese vajaduseteooriatest. (Alderman, 2008; Deci, Ryan, 2000) Sisemise motivatsiooni tugevus sõltub aga inimesele seatud piirangute suuruselt ja toetavatest tingimustest – kui talle on antud vabad käed ja ta näeb, et tegevuse tulemused sõltuvad tema kontrollist, siis on sisemine motivatsioon kõrgem. (Deci, Ryan, 2000; Krull, 2000)

Välist motivatsiooni põhjustab aga väliste mõjude olemasolu ja nende säätimine töö tulemusteks ja eesmärgiks. Välist motivatsiooni on võimalik jagada omakorda veel neljaks: väline (*external*), peale surutud (*introjected*), omaks võetud (*identified*) ja omandatud (*integrated*). Iga alaliik näitab, kui suurel määral on tegemist kas eneseregulatsiooni või väljastpoolt tuleva regulatsiooniga. Välise regulatsiooni puhul on käitumine kontrollitud, tulles vastu väljastpoolt seatavatele nõudmistele ja eksisteerides ainult siis, kui kontroll eksisteerib. Peale surutud regulatsioon tähendab väljastpoolt tulnud regulatsioonide kasutamist, aga mitte aktsepteerimist. Omaks võetud regulatsiooni puhul hinnatakse ja aktsepteeritakse väliseid nõutud käitumisreegleid, pidades neid tähtsaks. Kõige autonoomsem välise motivatsiooni alaliik on aga omandatud regulatsioon, mis tähendab, et omaks võetud regulatsioonid on integreeritud enda käitumismallidesse. See liik on ka kõige lähem sisemisele motivatsioonile. (Deci, Ryan, 2000)

Ka tagasisidel ja tasustamisel on sisemisest ja välisest motivatsioonist rääkides oma roll. Balansseerimine väliste stiimulite kasutamise ja sisemist motivatsiooni loova keskkonna vahel on olnud suureks probleemiks (Alderman, 2008). Tasustamist, mida peetakse enamasti välise motivatsiooni tekitajaks, võib üldiselt jagada kaheks suuremaks kategooriaks: materiaalne tasustamine, nagu kleepsud, maiustused, hinded ning suuline tasustamine, nagu näiteks kiitus või suuline tagasiside (Henley, 2006). Suuline tasustamine, kui see on serveeritud õigesti ja sobival hetkel, võib aga päästa valla sisemise motivatsiooni (Alderman, 2008). Kui inimene tajub, et tema tegevuse tagajärjeks on kontrolliv tagasiside, siis võib ta pidada oma käitumise põhjusi välisteks, endast mitte sõltuvateks. Kui aga tagasiside on informeeriv, omistab ta oma käitumise põhjused sisemistele motiividele. Cameron ja Pierce (1994, viidatud Krull, 2000) aga leidsid, et väline tasustamine ei pruugi alati muuta sisemist

motivatsiooni väliseks, kui tasustamine on serveeritud õigesti. Kui välist tasustamist pakutakse ilma sooritamise kvaliteedile nõudeid osutamata, siis võib ülesande lahendamine muutuda „töö tegemiseks õpetaja soovi tõttu“. (Krull, 2000)

Pikemas perspektiivis on sisemine motivatsioon tõhusam. Inimene teeb tööd, kuna saab rahulolu ülesande õigest lahendustulemusest või tajust, et ta on ära õppinud uue oskuse, mida ta varem ei osanud. Välise motivatsiooni puhul tekib oht, et õppija tähelepanu on tasu saamisel, mitte õppeprotsessil. Mõnikord juhtub ka seda, et väline motiiv muutub sisemiseks – õpilane tuleb tundi, kuna puudumise korral saaks märkuse, ent tunnis arutletav paneb teda õppima ja õpitu kohta huvi tundma, mis muudab tema välise motivatsiooni (märkustest hoidumine) sisemiseks (isiklik huvi teema suhtes). (Lepik, Püssim, 2002) Samuti võib juhtuda vastupidi – õpilane õpib mingit ainet, sest ta tunneb huvi selle vastu, saab häid tulemusi olümpiaadidel ja võitudest innustatuna muutub võistlusteks valmistumisel auahneks – ta soovib saada võistlustel veel paremaid tulemusi ja nii ongi tema sisemine motivatsioon muutunud väliseks motivatsiooniks (Krull, 2000).

Õppesituatsioonide kavandamisel tuleb silmas pidada ka seda, kas ülesanne on oma olemuselt individuaalne, koostööna või võistluslik (Alderman, 2008). Individuaalse ülesande puhul on õpilane sõltuv lisaks ülesandele ja selle sisule ainult iseendast, koostöö puhul on eesmärgi saavutamine sõltuv ka kaaslaste edust, võistluse puhul on oluline aga kaaslaste ebaedu. Igaüks neist ülesandeliikidest mõjutab õpilase motivatsiooni erinevalt. Koostööd nõudev ülesanne suurendab õpilase sisemist motivatsiooni. Teda rõõmustab õpiprotsess ise, teiste aitamine ja toetav tagasiside grupikaaslastelt, sellest ülesandest võivad tekkida ka sõprussuhted. Eduootus on seega õpilasel kõrge, kuna grupi enda teadmised ja oskused kasutatakse maksimaalselt ära, pannes kogu grupi tööle pingutamaks ühise eesmärgi nimel. Võistluslik õpituatsioon klassikaaslaste vahel aga päästab valla välimise motivatsiooni, mis baseerub võitmisel ja tasu saamisel teiste kaotuse arvelt. Õpilane keskendub võitmisele, mitte ülesande hästi sooritamisele. Motivatsioon ei pruugi sel juhul olla püsiv – kui teised võistlejad on alati tugevamad, kaob ära soov pingutada („Ma nagunii ei võida.“). Samuti võib jääda tulemus alla oma võimete, kui teised on tunduvalt nõrgemad („Mul ei ole vaja nii palju pingutada, ma nagunii võidan.“). Individuaalse ülesande puhul kipub aktiveeruma väline motivatsioon – enesele tasu soovimine on väline motivatsioon. Tulemus sõltub õpilase enda võimetest ja panusest. Kui puudub kognitiivne kinnitus enda tegevuse kohta ja intellektuaalne võistlus teistega, võib huvi õpitava vastu muutuda madalaks. (Alderman, 2008; Julkunen, Borzova, 1997)

### 1.2.3. Motivatsiooni osatähtsus inglise keele õppimisel

Klassiruumi kontekstis vaadelduna on motivatsioon kui pidev koosmõju õpilase ja tema õppekeskkonna vahel (Julkunen, Borzova, 1997). Haridusspetsialist Hella Koorti (1993) sõnul on motivatsioon algklassiõpilaste seas pigem huvi rahuldamine ja selle kasvatamine – see, mis on huvipakkuv, emotsionaalne, mõtlema panev, arusaadav sobiva raskusastmega, paneb õpilasi õppima (Koort, 1993). Kõige paremini saab motivatsiooni mõjutada klassiruumis õppetegevuste, õppematerjalide ja individuaalsete ülesannetega. Motivatsioon mõjutab õpilaste õppestrateegiate kasutamist, võõrkeelt emakeelena rääkivate inimestega suhtlemist, õpilaste panust ja õppimise järjepidevust. (Julkunen, Borzova, 1997) Borzova (1997) sõnul on kõige tähtsam motivatsiooni mõjutav faktor sotsiaal-poliitiline situatsioon õpilase kodumaal, mis näitab üldist hariduse prestiiži. Seejärel on väga tähtis võõrkeele õpetamise metodoloogia arengu tase, selle mõju võõrkeeleõppele ja individuaalsele õppijale läbi õppekava, õppevahendite, õpetamise metoodika ja õpieesmärkide. Kolmandal kohal on õpetajaga seotud faktorid – õpetaja arusaamine õppeprotsessist ja suhtumine õppeprotsessi tähtsusesse mõjutab motivatsiooni keelt õppida, samuti aitab motivatsiooni mõjutada ka õpetaja suhtumine õpilastesse, õpetamisoskused, valitud tehnikad, suhtumine töösse jne. Järgmiseks tähtsaks osaks on õpilase klassikaaslaste karakteristikutega seotud faktorid. Kindlasti on olulised ka õpilast ümbritseva lähikeskkonnaga (pere, sõbrad) seotud faktorid. Unustada ei tohiks ka individuaalseid õpilasega seotud faktoreid – tema vajadused, eelistused, huvid, karakter. (Julkunen, Borzova, 1997)

Muutujad, mis mõjutavad õpilaste käitumisega seotud probleeme, saab seostada ka õppimismotivatsiooniga. Haridusprofessor Martin Henley (Henley, 2006) sõnul on neli suuremat kategooriat, mis mõjutavad õpilase käitumist negatiivselt: individuaalne temperament ja taust (düsfunksionaalne pere, neoroloogilised ja emotsionaalsed probleemid, geneetilised hälbepärsed, meelemürkide kasutamine, sotsiaalsete oskuste defitsiit), grupidünaamika (kaaslaste heakskiit, düsfunktsionaalsed grupirollid, kiusamine, õpilaste apaatia ja vaenulikkus), õpetaja käitumine (igavad ja organiseerimata tunnid, halvale käitumisele ülereageerimine, stereotüübistamine, läbipõlemine, liigne põhinemine karistustele) ja klassiruumi organiseeritus (ebajärjekindlad rutiinid, ebanugav füüsiline keskkond, tähtsusetu õppekava, ebasobivad materjalid, õpilaste individuaalsusega mitteametamine või ebapiisavad teadmised neist) (Henley, 2006).



Põhilised, mida õpetaja ja õpilane saavad klassiruumis tugevamalt mõjutada ja muuta, on õpetajaga seotud faktorid ja õpilase endaga seotud faktorid. Kui õpilane arvestab õpetajaga ja vastupidi, on õppeprotsess edukas (Julkunen, Borzova, 1997).

Rakenduspedagoogika õpiku (Lepik, Püssim, 2002) kohaselt tuleb õppurite motiveerimiseks õppetöö korraldada vastavalt õppijate võimetele. Lisaks sellele peab õpetamine olema aktiveeriv, mõtestatud ning kasulik ja samuti peab õpetamine võimaldama õppuritel rahuldada oma saavutusmotiivi. (Lepik, Püssim, 2002)

Lisaks neile tingimustele on Venemaal läbi viidud uuringu (Julkunen, Borzova, 1997) kohaselt võõrkeeled edukaks õppeks vajalik veel mitmekülgsus ja huvitavus. Ülesanded peavad olema varieeruvad, nõudes erinevaid vaimseid operatsioone, lisaks neile peavad olema varieeruvad ka ülesannete sisu, partnerid, ümbrus, rollid, tegevused, materjalid ja visuaalsed õppevahendid. Oluline roll on ka õpilaste aktiveeritusel – neil peab olema võimalus olla aktiivne terve tund, iga minut. Õpilastele meeldib erinevates mängudes ja kommunikatiivsetes ülesannetes osaleda, kui need on huvitava sisuga (aktuaalsed, naljakad või huvitavaid fakte sisaldavad), lubavad avaldada oma arvamust ja korraldada debatte, andes õpilastele võimaluse suhelda kaasõpilastega. Kindlasti teeb õppimise huvitavaks ka võistlusmoment. (Alderman, 2008; Julkunen, Borzova, 1997)

#### **1.2.4. Õpetaja tegevus õppimist soodustava õppesituatsiooni kujundamisel**

##### **1.2.4.1. Tunni ülesehitus.**

Varasemad uuringud näitavad, et nii õpetaja kui õppesituatsioon (instruktsioonid, õppevahendid, ülesanded, harjutused) on kesksel kohal, kui uurida õpimotivatsiooniga seonduvat võõrkeeledõppes (Julkunen, Borzova, 1997). Krulli (2000) sõnul on uurimused näidanud, et õpimotivatsiooni kujundavad mitte ainult õpilaste ja õpetaja vaheline suhe, vaid ka õpikeskkond, koolis valitsev õhkkond ja elupiirkonna suhtumine õppimisse. Lisaks enda kujundamisele sõltub õpetajast ka õpikeskkonna kujunemine. Kui õpilastele on tagatud õppimist soodustav keskkond, on neil lihtsam häälestuda õpilainele ja sellel püsida. Kõik, mida õpetaja klassi ees teeb (või tegemata jätab), mõjutab õpilaste õppeprotsessi.

Tunni planeerimine ja selle käik. Lepik jt (2002) sõnul on esimene asi, mida enne tunni planeerimist peaks tegema, selgete ja üheselt mõistetavate eesmärkide seadmine. Ka õpilastele eesmärkide teada andmine tunni alguses motiveerib neid aktiivselt osalema – kui õpilane teab, mis on tunni lõpus oodatav tulemus, siis suunab ta oma õppimise teadlikult oodatava eesmärgi poole (Hiiepuu, Hiisjärvi, 2004).

Lisaks eesmärkide seadmistele on Martinsoni (2010) arvates esimene etapp õppetöö kavandamisel ka vaba õpikeskkonna loomine. Kindlasti on väga oluline ka õpetaja enda suhtumine. Kui õpetaja käsitleb oma ainet õpilaskaudselt ja ühekülgselt, kitsalt, seda avamata ja käsitledes kõike enda mugavuse järgi, tekitab ta sellega ebasoodsa õpikeskkonna. Oluline on ka tehnikate vahelduvus, eesmärgi saavutamise tõenäosus ja reeglite painutamise võimalus (Martinson, 2010). Kõiki n-ö ühe puuga õpetades ja individuaalsust mitte arvestades kulub õpilasel rohkem tööd ja vaeva, et olla suuteline hoida ennast õppimise lainel. Selline õppimine tekitab motivatsiooni langust ja rahulolematust nii õpetaja kui ka õppeainega. Õpetajale on väga oluline suhelda õpilastega avatult, et kaoks pinged ja kartus. See omakorda annab nii õpetajale kui õpilasele võimaluse tunda ennast vabalt, arvestades samal ajal ka teisi, olla aktiivsed ja valmis õppima. Siit saab alguse toetav õpikeskkond.

Kui eesmärk ja toetav õpikeskkond on olemas, tuleks planeerida tunni käik üldisemas plaanis neist lähtuvalt. Gagne' õppetunnimudeli järgi on õppetunni osad omavahel seotud ning reastades neid etappide kaupa, tuleks kõigepealt alustada õpilaste tähelepanu köitmisest ja tunni eesmärgi või teema edastamisest õpilastele, tuletades meelde ja vajaduse korrates varem õpitut. Seejärel tuleks esitada uus materjal ja aidata õpilastel õpitavat teadvustada. Kui õpetatav on omandatud, tuleb seda kontrollida ja kindlasti anda õpilastele sellest ülevaade. Tunni lõppedes on oluline, et õpitu ühendataks varasema materjaliga, luues uut süsteemi teadmiste vahel. (Krull, 2000)

#### **1.2.4.2. Õppemeetodid.**

Tundi planeerides tuleb mõelda, mis meetodite ja ülesannetega tuleks see sisustada. Keele õpetamise metoodika peaks põhinema üldiselt kolmel reeglil, mis soodustavad õppimist (Alderman, 2008; Julkunen, Borzova, 1997):

- a) kommunikatsioon – tegevused, mis sisaldavad reaalsed suhtlemist;
- b) ülesanded – tegevused, mis sisaldavad eesmärgipäraseid ülesandeid;
- c) tähenduslikkus – tähenduslik, praktiline ja kasulik keel (keel, mida saab tänapäeval aktiivselt ja produktiivselt võõrkeeles suheldes kasutada).

Samuti tuleb meetodeid valides silmas pidada, et need peavad sobima õpilaste õpivalmidusega, mis on kombinatsioon õpilaste kogemustest ja tahtest õppida ja reflekteerida, kasutades arutlevat ja kriitilist mõtlemist. Igas klassis on erineva tasemega rühmasid, jagunedes üldjoontes kolmeks: kõrge õpivalmidusega (neil on oskused ja valmisolek õppetööks), keskmise õpivalmidusega (neil on küll oskused, kuid pole õppimiseks valmis või

vastupidi, tahavad õppida, aga oska) ja madala õpivalmidusega õpilased (nii oskused kui valmisolek õppimiseks on madalad). Mida madalam on õpivalmiduse tase, seda kõrgem peab olema õppe struktureeritus ehk seda täpsemad ja laiaulatuslikumad peavad olema õpetaja juhtnöörid ja reeglid. Taseme muutudes muutuvad ka meetodid. (Aher, Kala, 1996)

Meetodi valikul soovitatakse lähtuda 8 kontrollküsimusest, et saavutada maksimaalne efektiivsus (Kidron, 1999):

- 1) Kas meetod sobib soovitava eesmärgi saavutamiseks?
- 2) Kas õppijad suhtuvad meetodisse heasoovlikult, kaasatulevalt?
- 3) Kas meetod vastab õpilaste teadmiste ja oskuste tasemele?
- 4) Kas meetod tõstab õpihuvi?
- 5) Kas õpetaja valdab meetodit ise kindlakäeliseks rakendamiseks?
- 6) Kas on olemas meetodi kasutamiseks vajalikud tingimused?
- 7) Kas meetod vastab rühma iseärasustele?
- 8) Kas meetod sobib kokku õpetaja enda suhtlemisstiili ja õpetamisviisiga?

Põhilised õppemeetodid (Kidron, 1999; Krull, 2000) saab jaotada Krulli (2000) järgi kolmeks suuremaks meetodite grupiks: õpetajakesksed, kooperatiivsed ja iseseisvad meetodid.

Õpetajakeskse töö alla liigitatakse kolm järgnevat meetodit: loeng, selgitus ja esitamine. Loeng, mis on üks tuntumaid, aga samas problemaatilisemaid meetodeid, edastab õpilasele infot korraga maksimaalselt palju, andes õpetajale hea kontrolli õpetatava materjali üle, aga oskamatu esitluse puhul kaob õpihuvi. Seda sel juhul, kui esitus on monotoonne, ajaliselt liiga pikk, faktirohke ning ei arvesta õpilaste eripäradega. Selgitus on keeruka osa kiire ja kujundlik selgeks tegemine lihtsa mudeli abil, olles üks loengu lühivorme. See osutub aga ootamatult keeruliseks, kui õpetaja peab seletama teooriat võimalikult „lapselikult“ ja lihtsate mõistetega. Esitamine on õpetatava mõõduka tempoga näitlik demonstratsioon, mis hõlmab nii visuaalset kui auditiiivset taju. Küll aga tuleks silmas pidada seda, et iga näidatud sammu tuleb seletada, vajadusel tehes seda mitu korda ja andes lisaseletusi. Lisaks võib lasta õpilastel endal esitatut järgi teha. (Kidron, 1999)

Kooperatiivne töö jaguneb vestlus/küsitluseks, väitluseks, rühmatööks, grupitreeninguks, ühisõppemeetodiks ja uudseteks õppeviisideks. Vestlus ja küsitlemine annab kiire ülevaate õpilaste teadmistest ja vajakajäämistest, samuti aitab vestlus arendada koostööd, korrigeerida õpilaste hoiakuid ja tagasisidet, samuti anda kiiresti tagasisidet vastatu kohta. Miinuseks on aga oht jätta vaiksemad õpilased tagaplaanile. Samuti on teadmiste edastamise meetodina see nõrk. Ka teemast kõrvale kaldumine on suureks probleemiks

vestluse puhul. Väitlus ehk diskussioon on kõige levinum küsimus-vastus-kommentaari meetod. Õpetaja küsib küsimuse (püstitab teema) ning vastuseid kommenteerides alustatakse arutelu. Ajurünnak on diskussiooni üks alaliik, kus leitakse ühele probleemile võimalikult palju lahendusi. Diskussioon ärgitab õpilasi rohkem uurima, arutlema ja mõtlema, ent teadmiste edasi andmiseks on see väga halb meetod. Kõige parem oleks seda meetodit kasutada ilmselt peatüki lõpus õpitu üle arutlemiseks, kui õpilasel on olemas eelteadmised arutletavast temaatikast. Rühmatöö on õige planeerimise ja soodsa õhkkonna olemasolu korral väga hea meetod millegi avastamiseks, sotsiaalsete oskuste arendamiseks ja teiste õpetamiseks ja teistelt õppimiseks. Kindlasti peaks jälgima, et kõigil osalejatel oleks kõrge õpivalmidus ning et klassis valitsevad rühmanormid aitaks rühmatööle kaasa, mitte ei pidurdaks seda. Grupitreeningu ajal tegeletakse nii otsese kui varjatud õpetamisega, suunates tähelepanu treeningu ajal toimuvale ja andes sellele tähenduse. Usaldusliku õhkkonna tekkides saab kokkuvõtet tehes vahetut tagasisidet, tõlgendada tundeid, samal ajal pakkudes kaitset ülemäära terava kriitika või surve eest. Ühisõppe meetod on hea mingi materjali õppimiseks, töötades seda koos grupiga läbi ja õpetades seda grupisiselt. Rühmatööst erineb see selle poolest, et grupiprotsesside alustamine, juhtimine ja jälgimine pole vajalik. See meetod eeldab õpilastelt nende suurt motiveeritust oma tööloik läbi töötada. (Kidron, 1999)

Uudsed õppeviisid on aga tänapäevased õppemeetodid, mille eesmärk on asetada õppijad vastamisi elulähedaste situatsioonidega ja panna nad simulatsioon-situatsioonis mingit teemat uurima ja õppima. Headeks näideteks on õpikojad, mõttetalgud, õppekäigud, õppelaagrid, ajakirjanduse analüüs, tegevuse kaudu õppimine jne. (Kidron, 1999) PISA testi andmetel on Eesti õpilased e-õpilased. Eesti õpilasi iseloomustab tehnika ja interneti kasutus üsna varases nooruses, interneti aktiivne kasutamine koolipäeval ja puhkepäeval ning sotsiaalvõrgustikes osalemine interneti vahendusel. (PISA 2012 põhiuuringu..., 2013) Sellest tulenevalt saab väita, et interneti ja tehnika kasutamine võõrkeele tunnis oleks väga innovaatiline ja ka huvitav õpilaste jaoks. Näiteks üheks ülesandeks võiks olla uudiste lugemine ingliskeelsetest ajalehtedest, mis lisaks keele harjutamisele ja õppimisele aitab olla ka kursis maailmas toimuvaga.

Iseseisev töö jaguneb põhiliselt kolmeks: individuaalne töö, pikaajaline projekt ja kodutöö. Individuaalne töö on keeleõppetunnis ilmselt üks levinumaid meetodeid. Õpetaja annab juhised iseseisvaks tööks, õpilane lahendab ülesanded ja seejärel tehtut kontrollitakse. Iseseisev harjutamine annab õpilasele endale kõige parema ülevaate, kuidas ta õpituga hakkama saab, ent kindlasti tuleks jälgida, et harjutamine ei muutuks üksluiseks. Väga oluline

on ka, et sellega ei liialdataks. Pikaajalised õppeülesanded ja -projektid on väga olulised iseseisva õppimise, töö oskuse ja aja planeerimise oskuse arendamiseks. Juhendamine on väga harva kasutatav pikaajaline õppeülesanne, mis on individuaalõppeks kõige sobivam. Juhendamise all mõeldakse antud kontekstis uurimisülesannet sisaldava kirjaliku töö juhendamist. Kodutööde andmine jaguneb kaheks: kas lugemisülesanne või kirjalik ülesanne. Selle meetodi eesmärgiks on õpitu harjutamine ja kinnistamine, samuti ka iseseisva õppimise oskuse kujundamine. Oluliseks ülesandeks on ka tunnis tekkinud puudujääkide kõrvaldamine – õpilasel on kodus aega ülesanded veelkord üle vaadata, lõpetada, analüüsida, kui tunnis seda kõike teha ei jõudnud. (Kidron, 1999) Kodutööde efektiivsus on aga madalam klassis tehtud tööst. Mida mahukam on antud kodutöö, seda madalam on õpilaste hoiak (algklasside näitel). Õpitulemuste korrelatsioon kodutööde mahuga osutus erinevate uuringute põhjal enamasti nõrgaks. Oluline on, et kodutöid andes tuleks arvestada ka nõrgemate õpilastega – kodutöö peaks olema ka neile reaalselt täidetav ilma põhjendamatu ülekoormuseta. (Krull, 2000)

Iseseisva töö andmisel aga tuleb silmas pidada, et seda ei tohi anda enne, kui õpilased on suutelised seda tegema. Töö tegemiseks peab looma sobivad eeltingimused: kõik vahendid oleks olemas, valgus sobiv, tehnovahendid korras, ruum ventileeritud. Aeg peaks olema võimalikult lühike, andes õpilastele ka sellest teada. Lisaks peab olema õpilastel teada harjutamise eesmärk ja oodatav tulemus. Selged tegevusjuhised tagavad, et kõik õpilased saavad ülesande sisust aru. Tööle asumisel ei tohi õpilasi enam segada. Seetõttu tuleb õpetajal vaikselt jälgida kaudseid näitajaid, mis annavad õpilaste tegevusest ülevaate: vältida tuleks võistlusmomendi tekkimist, igavlevatele õpilastele tuleks varuda lisaülesandeid, samuti ei tohi tähelepanu pöörata ühele õpilasele rohkem kui teistele. Kindlasti peaks hoidma silma peal neil ülesande osadel, kus harilikult vigu tehakse. Ülesande lõppedes tuleb anda tunnustavat tagasisidet, õppides arvustavaid märkusi tegema pehme tooni ja humoorika varjundiga. (Kidron, 1999; Krull, 2000) Tagasiside võib olla nii hindamise väljund kui ka stiimul motivatsiooni suurenemiseks (Alderman, 2008). Hinnet pannes tuleb seda arvestada ka hiljem, kui käsil on veerandihinde panemine. (Kidron, 1999; Krull, 2000). Kindlasti ei tohiks arvata, et pikaajaline töö on vähem motiveerivam kui lühiajaline, motivatsioon neid töid teha sõltub suurel määral eesmärkide seadmisest – kui mahukas ülesanne on jaotatud osadeks, on see isegi motiveerivam kui lühiajalised ülesanded, sest õpilane näeb suuremat eesmärki, tulemust. (Alderman, 2008)

Õppemeetodeid planeerides tuleks arvestada ka õppevahendeid. Õppevahendeid hõlmavad ülesanded tuleks koos õpilastega läbi viia alles pärast nende kriitilise pilguga

uurimist – kas see ülesanne on sobiva tasemega just minu õpilaste jaoks, kas ta on autentne ja kas ta on huvitav. Õpetaja ei tohi õpetada mitte õpikut, vaid lapsi. (Oder, 2004) Et ülesanded oleksid motiveerivad ja tekitaksid õpilastes huvi õppimise vastu, peaks need olema kindlasti varieeruvad ja mitmekülgsed, olles õpilastele tähtsad (ülesandel on isikliku väljakutse püstitamise võimalus) ja andes talle kontrolli ülesande üle. Oluline on ka ülesande sisu, mis peab olema arusaadav ja korrektne. Ülesande eesmärgiks peaks olema õpetada ja arendada õpilase teadmisi ja oskusi, alati tuleks formuleerida ka mingi kindel, spetsiifiline ja lühiajaline eesmärk ülesande täitmisel. Kindlasti ei tohi ära unustada ka õpilastevahelisi sotsiaalseid suhteid – kõik õpilased peavad olema võrdsel tasandil. (Ames, 1992; Krull, 2000)

Csikszentmihalyi (Julkunen, Borzova, 1997) arvates muudab ülesande nauditavaks tingimus, et ülesanne peab olema lahendatav, omades kindlat eesmärgi. Ülesanne on nauditav ka siis, kui õpilane saab ise keskenduda ülesandele, kontrollida oma tegevust ja tehtud tööle antakse koheselt tagasiside. Selline ülesanne on nii kõitev, et paneb unustama kõik igapäevamured ja aeg ununeb.

Ülesandeid otsides tuleks meeles pidada, et võõrkeelt õpitakse selleks, et inimesed suudaksid omavahel suhelda, kasutades keelt kommunikatsioonivahendina. Suhtlemisülesanded peaksid olema üles ehitatud nii, et tegemist oleks autentsete tekstidega (algajatele mõeldud ülesanded on enamasti pool-autentsed, et neid oleks lihtsam sooritada), arvestades õpilaste individuaalsust ja nende taset (Oder, 2004)

#### **1.2.4.3. Õpetaja isiksus ja suhtlemine.**

Väga suurt rolli lisaks oma aine professionaalsele õpetamisele mängib ka õpetaja enda isiksus ja enesetunnetus (Martinson, 2010). Kui õpetaja ei tea, kes on ta ise, mis on tema probleemid ja positiivsed küljed, ei oska ta ka määrata oma õpilasi. Seetõttu ei oska õpetaja valida ka õigeid õppemeetodeid, püstitada õigeid hoiakuid õpilaste suhtes ja hinnata õpilast kui isiksust.

Kuna õpetaja suhtlemisoskused on vahendiks, mille abil saavutatakse positiivsed suhted õpetaja ja õpilaste vahel toimivas, siis peab õpetaja õpilastega suhtlemisel jälgima, et ta omaks selliseid suhtlemisoskusi, mis tagavad tema töö efektiivsuse ning aitavad toetada õpilaste õppimist, motiveerides neid tööd kaasa tegema.

Kasvatusteaduste doktor Heiki Kripsi (2005) sõnul on väga tähtsad näiteks kommunikatiivsed ja verbaalsed oskused ehk õpetaja oskused esitada ainet suuliselt nii, et see oleks selge, loogiline ja arusaadav, kasutades sobilikku ja grammatiliselt korrektset

lauseehitust ning vältides grammatilisi ja sisulisi vigu. Õpetaja jutt peab olema oskuslikult üles ehitatud ja arendatud, omades õiget keelekasutust.

Oluline on selge suhtlemisoskus, mis tähendab, et õpetajal on oskus ennast verbaalselt õiges tempos arusaadavalt väljendada ja jutuga motiveerida. Informeerimisel väldib õpetaja vigu ja tuletab meelde tähtsamat, rõhutades ka tunni andmisel tähtsaid sõnu või fakte, samuti seostab uut materjali varasemaga. (Krips, 2005)

Ka interpersonaalsed oskused on vajalikud. Oskus nõustada õpilasi, mõista õpilasi ja nende individuaalseid eripärasid (hariduslik, etniline, lingvistiline, füüsiline eripära) ja oskus suunata õpilasi käituma sobivalt (järgima sobivaid väärtusi, hoiakuid ja uskumusi) on väga olulised, näitamaks, et õpetaja usaldab õpilast. (Krips, 2005)

Samal ajal on olemas õpetajal ka kontrollimis- ja kehtestamisoskus. Õpetaja teadvustab eesmärgid ja saavutab neid enese kehtestamise kaudu, saavutades õpetamisel häid tulemusi. Õpetaja nõuab õpilastelt korralikku käitumist ja sõnakuulelikkust, reeglite täitmist, lubaduste andmist ja korralduste täitmist, jäädes samas mitteagressiivseks ja paindlikuks. (Krips, 2005)

Oluline on ka kindel ja eetiline suhtlemisoskus: õpetaja on kindla ja toetava suhtlusviisiga ning püsib suhtlusnormides (ei kasuta slängi, väldib sarkasmi ja tõrelemist, eriti alusetut) ja tunnistab enda eksimisi (ning vabandab), samuti täidab lubadused. Erilise tähelepanu all on ka julgustav, kiitev ja kriitiline suhtlemisoskus. (Krips, 2005)

Üheks oluliseks suhtlemisoskuseks on veel väitlev ja olulist väljatoov suhtlemisoskus. See tähendab, et õpetaja esitab küsimusi, mis paneb õpilasi probleeme lahendama, järele mõtlema, analüüsima, hinnanguid andma, erinevaid teadmisi omavahel ühendama, oma arvamust oskuslikult avaldama. (Krips, 2005)

Suhelda saab ka kaudselt, mitteverbaalselt. Õpetaja toetab oma keha ja pilguga õpilast, noogutades, kui saab õpilasest aru, annab mõista, et aitab mure korral, mõistab õpilase arvamust, on huvitatud õpilase küsimustest ja püüab leida vastuseid. Kaudne suhtlemisviis on ka järgmine – valikut andev suhtlemisoskus. Õpetaja annab õpilastele tegevuste sooritamiseks piisavalt aega, andes neile võimalusi valida erinevate töötamisviiside vahel. (Krips, 2005)

Lisaks eelnevale on võimalik suhtlemist siduda ka suhtumisviisidega, jagunedes soojaks, külmaks, domineerivaks ja lubavaks suhtumisviisiks. Soe suhtumisviis tuleneb armastuse olemasolust ja kirjeldab käitumist, mis väljendab lapse jaoks turvalisust ja kaitstust, tekitades vastastikust usaldust. Külma suhtumisviisiga õpetaja on ükskõikne, tõrjuv ja mõnikord ka vaenulik, mitte arvestades õpilase soovidega ning ei paku talle tuge, olles

„kättesaamatu“. Domineeriva suhtumisviisiga õpetaja üritab õpilast kogu aeg kontrollida, jälgides iga tegevust, kehtestades piiranguid ja olles nõudlik, eriti absoluutse kuulekuse osas. Lubav suhtumisviis aga iseloomustab sellist õpetajat, kes laseb toimetada õpilasel seni, kuni midagi lubamatut ei tehta, sellega aga võib kaasneda mõnikord liigne vabadus. Põhiline viga, mida sellise suhtumisviisiga õpetaja teeb, on arvamine, et õpilane saab kõigega ise hakkama. (Krips, 2005)

Järgmine jagunemine – autoritaarne, juhtiv ja salliv kasvatusstiil – on põhimõttelt peaaegu sama. Autoritaarne õpetaja on range ja tema kasvatusmeetoditeks on karistamine, hirmutamine, lapse soovidega mittearvestamine ja vähene soojuse väljanäitamine. Juhtiv õpetaja kehtestab kindlad reeglid, aidates õpilastel endal ka eesmärgi seada, olles samal ajal toetav ja julgustav. Seda tüüpi kasvatusstiiliga õpetaja arvestab õpilaste soovidega, aga ei allu samal ajal lapsepoolsele sunnile, reageerides meelevahetusega õpilase halva käitumise korral. Salliva kasvatusstiiliga õpetaja aga on küllaltki järeleandlik, nõudes õpilastelt vähe või pole oma nõudmistest järjekindel. (Krips, 2005)

Lisaks suhtlemisoskustele peaks võõrkeele tunnis valitsema tasakaal ka õpetaja ja õpilase vahelise suhtlemise ehk kõnelemise vahel, vältides liigset emakeele kasutamist. (Oder, 2004) Ka tasakaal õpetaja rääkimisaja ja õpilaste rääkimisaja vahel peaks olema paigas. Inglise keele metoodika õpetamise õppejõud Tuuli Oder'i sõnul peaks ideaalne kõneõpetuse tund olema selline, kus kõne suhe on 30% - 70% õpilaste kasuks.

## 2. METOODIKA

Inglise keele õpetajana on töö autor pannud tähele, et kui näiteks 3. klassi õpilane teeb hea meelega ette inglise keele töövihiku ülesandeid, siis 9. klassi õpilastel on raske nõutud kodutöödki teha. Ka PISA testi ESCS (Economic, Social and Cultural Status) andmetel on Eesti koolirõõmu poolest teistest riikidest tagapool, kuigi testide enda tulemuste poolest oleme esirinnas. Sellest tulenevalt on töö eesmärgiks saada ülevaade, mis toetab õppija motivatsiooni aktiivselt inglise keele tunnis osaleda ja aitab kaasa sisemise motivatsiooni tekkimisele.

Antud töö uurimusküsimused on järgmised:

1. Mis tõstab õpilaste hinnangul nende sisemist õpimotivatsiooni inglise keele tunnis aktiivselt kaasa tegemiseks?
2. Milline on õppijate hinnangul inglise keele tund praegu ja milline võiks see olla, et õpilane tuleks meelsamini tundi?



## 2.1. VALIM

Valimi koostamise põhimõtteks oli mugavusvalimi ja kriteeriumivalimi kombineerimine: valimisse võeti kõik esimese ja kolmanda õppeastme ehk kõik 3. klassi ja 9. klassi õpilased, kes õpivad sama õpetaja käe all Võru 1. Põhikoolis, kus töö autor ise ka töötab. Kokku küsitleti 3. klassis 9 õpilast (ühe õpilase andmeid ei kasutatud, kuna puudus lapsevanema luba ehk siis uuritakse kaheksa vastanu andmeid) ja 9. klassis 25 õpilast (lapsevanemate loa puudumise tõttu ei saanud neist kasutada seitset). Laste vanus ei mänginud suur rolli, küll aga oli tähtis see, et kõigil klassidel oleks sama õpetaja, et anda ülevaadet inglise keele tunnist võimalikult objektiivselt. Erinevad õpetajad õpetavad erinevalt ja see oleks võib-olla muutnud vastuseid, mis inglise keele tunnist ja inglise keele õpetajast rääkides välja toodi.

## 2.2. ANDMETE KOGUMINE

Maarja Ruga (2011) uurimuses küsitleti õpilasi psühholoogiaprofessor Mark R. Lepperi (Lepper et al, 2005) poolt välja töötatud küsimustega, mida muudeti Ruga (2011) töö jaoks sobival viisil. Ruga (2011) küsimustik kohandati edasi antud töö jaoks intervjuu- ja esseeküsimusteks, seejärel kasutati neid intervjuus ja essee kirjutamisel. Küsimuste koostamisel ja redigeerimisel jälgiti, et nendele vastates oleksid võimalik määrata, kas õpimotivatsioon on või see puudub, millised on eksisteerivad motivatsiooni liigid ja milline on õpilaste jaoks sobiv õpikeskkond. Samuti toodi sisse õpetaja kui motivatsiooni mõjutaja faktorit puudutavad küsimused. Muutusi sisse viies arvestati, et tegemist on inglise keele tunnis toimuva õppetöö uurimisega. Lõpptulemuseks olid avatud intervjuuküsimused (Lisa 1), mida kasutati essee kirjutamisel 9. klassis ja fookusgruupiintervjuu läbi viimisel 3. klassis.

Enne uurimuse läbiviimist jagati õpilastele vanemate allkirja vajavad infolehed, mis andsid nõusoleku uurimuses osalemiseks (Lisa 2).

Essee viidi läbi inglise keele tunni ajal inglise keele klassis, kus õpilased kirjutasid avatud küsimustele seotud vastuseid, põhjendades iga väidet. Seejärel korjati tööd kokku, kodeeriti, rühmitati saadud koodid erinevatesse kategooriatesse ja analüüsiti, kuidas saaks inglise keele õpetaja saadud tulemusi oma igapäevases töös ära kasutada.

Intervjuu toimus inglise keele tunni ajal inglise keele klassis. Enne intervjuu toimumist lepiti kokku reeglid, et kõik räägivad ükshaaval, teistele vahele ei sega ja õpetaja tõstab sõrme, kui lärm on liiga suur. Kuna intervjuueerija ei olnud tuttav õpilastega, oli lisatingimuseks ka see, et iga laps pidi ennast enne rääkimist tutvustama. See andis ka märku

teistele õpilastele, et nüüd on selle õpilase kord rääkida. Intervjuu lindistati, seejärel transkribeeriti, kodeeriti, kategoriseeriti ja analüüsiti samamoodi nagu esseedki.

### 3. ANDMETE ANALÜÜS

Andmetöötluse puhul kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mille etappideks on kodeerimine, rühmitamine, interpretatsioon ja analüüs. Vastused loeti läbi, leiti neid iseloomustavad tunnused ja need rühmitati omakorda ühiste omaduste järgi erinevatesse kategooriatesse. Kodeerimise ja kategoriseerimise käigus tekkisid intervjuueeritavatele tunnused – 9. klassi õpilaste nimede asemele pandi A1, A2 jne a-klassi õpilastele, B1, B2 jne aga b-klassi õpilastele. 3. klassi õpilaste nimedeks said C1, C2 jne. Intervjuueerija tähistati märgiga M.

Uurimuse analüüsi tulemusena tekkis kaks peakategooriat („õpetaja tegevused“ ja „keskkond“), mis jagunesid alamkategooriateks, mis kirjeldasid nii õpetaja tegevusi kui ka õpikeskkonna olemust (Lisa 3). Samuti tekkis eraldi kategooria õpilaste eelhoiakute kohta, kuna paljud õpilased tõid välja, millega nad põhjendavad tundi minemist. Töö autori arvates tuleks õpilast ja õpetajat vaadelda eraldi, kuna õppija eelhoiakut tunniks ei saa alati õpetaja tegevusega siduda – kui õpilane on otsustanud, et ta tahab töötada mingil kindlal töökohal, kus on inglise keel nõutud, ja selleks on vaja keel selgeks saada, siis ei pruugi õpetaja olla suuteline mõjutada õpilast õppima selleks, et minna välismaale õppima. Seetõttu tuuakse arutelu ka see kategooria eraldi välja. Samal ajal tuleb meeles pidada, et õppija eesmärki ei saa küll muuta, aga nende eesmärk mõjutab seda, kuidas nad tajuvad õppimist – nt kas õpetaja tegevus tundub neile mõttetu, kuna see ongi nii, või tundub see mõttetuna, kuna aine ise tundub nende jaoks mõttetu olevat.

### 4. TULEMUSED JA ARUTELU

Järgnevalt on lähemalt kirjeldatud, mida on mõeldud iga välja toodud kategooria all eraldi, tuues esile mõned näited esindamiseks arvamust, ning mil viisil ja miks on üht või teist tingimust oluliseks peetud ja näiteks toodud.

## 4.1. ÕPETAJA TEGEVUSED

### 4.1.2. Suhtlusviis

3. klassi õpilased ei toonud välja palju eraldi õpetaja suhtlusviisi kohta käivaid märksõnu. Ainukese punktina suhtlemise kohta tõid nad välja, et õpetaja räägib nende arvates liiga palju inglise keeles, see on aga nende jaoks raske.

*M: Mida teeb õpetaja sellist, mis teeb sul inglise keele õppimise ebameeldivaks?*

*C2: Kui ta räägib /ee/ /ee/ mõnikord ingliskeeles, siis ma aru ei saa.*

9. klassis seda probleemi ei esinenud.

*Teeb õppimise toredaks selline asi, et õpetaja suhtleb meiega inglise keeles ning huvitavalt. (B3)*

Ilmselt on erinevuse põhjuseks asjaolu, et 9. klassiks on keelt õpitud juba mitu aastat ja põhiline sõnavara peaks juba mõistetav olema, seetõttu ei ole inglise keelt kõnelevast õpetajast raske aru saada. Alklassides aga on sõnavara veel väike. Oderi (Oder, 2004) sõnul peaks küll emakeelt kasutatama tunnis võimalikult vähe, ent kindlasti tuleks sel juhul arvestada õpilaste taseme ja sõnavaraga.

9. klass pidas õpetaja suhtlemist üldjuhul aktiivseks ja sõbralikuks, toodi välja ka avatud suhtlemine. Paljud õpilased mainisid, et õpetaja suhtleb nendega rõõmsalt ja aktiivselt, pole liiga range ja teeb oma tööd korralikult. Õpetaja suhtlemise iseloomustustest kumas läbi, et õpetaja ise soovib õpetada ja see teeb tunnis õppimise toredamaks.

*Inglise keele õppimise juures meeldib, kui terve tund tehakse aktiivselt tööd. Kui õpetaja on aktiivne ja klassikaaslased teevad korralikult tööd kaasa. Nii saame kõik paremini kõigest aru, eriti veel siis, kui võtame uue teema. (B4)*

*...õpetaja räägib väga rõõmsalt ja huvitavalt... (A2)*

Vastates küsimusele „Mida teeb õpetaja sellist, mis teeb sul inglise keele õppimise ebameeldivaks?“ ütles nii mõnigi õpilane, et õpetaja ei teegi midagi sellist.

*Õpetaja lihtsalt teeb oma tööd ja ta teeb seda hästi. (A4)*

*Ta ei tee midagi sellist, teeb lihtsalt oma tööd ja üritab meid õpetada. (A10)*

*Midagi eriti ei tee ebameeldivaks, kõik on hästi tore. (B3)*

Samas oli neile tulemustele vastupidiselt kirjeldatud nii mõneski essee, et õpetaja on vahel range ja kurjustab õpilastega, mõnikord ka alusetult. Ka õpetaja pidev korrarikkujate keelamine ja korralekutsumine ei meeldi õpilastele, sest see ärritab neid ja mõjub õppimist mitte-toetavana.

*Mind segab tunnis /---/ õpetaja pidev keelamine. (A8)*

*Mulle ei meeldi, kui õpetaja on pahas tujus ja see muudab tunnis olemise ebameeldivaks, sest õpetaja tusatseb ja ei ole aktiivne ning tunnist huvitunud. (B1)*

3. klass ei maininud, et õpetaja tõstab nende peale häält, seega võib arvata, et seal seda ei juhtu või juhtub nii harva, et ei saa korduvaks tegevuseks nimetada. Miks aga tõstab õpetaja 9. klassi peale häält ja 3. klassi peale mitte? Arvata võib, et üheks teguriks on nõrk distsipliin või selle puudumine 9. klassis. Kui õpilased on sõnakuulmatud, siis proovivad paljud õpetajad korda luua nende peale häält tõstes. Psühholoog Thomas Gordoni (2003) kohaselt aga hääle tõstmine distsipliini tagamiseks ei mõju. Laps harjub ruttu ära karjuva täiskasvanuga ja lülitab ennast selleks ajaks välja. Distsipliin on tegevus laste mõjutamiseks, parim neist on õpetatreeni-informeerer, kindlasti ei tohiks aga seda sassi ajada kontrolliva distsipliiniga. Kontrolliv distsipliin on pealesunnitud distsipliin – kontrollkese asub kontrollija sees. Enesedistsipliini korral on aga kontrollkese enda sees. Õpilasele antakse märkimisväärselt palju isiklikku vabadust, suunates ta õigete distsiplineerivate võtetega märkamatuks õigele teele. Kindlasti peaks distsiplineerija olema oma ala asjatundja – nende öeldut võetakse kuulda, neilt õpitakse, nendega peetakse nõu, pidades neist lugu ja austades neid. (Gordon, 2003) See tähendab seda, et õpilaste peale karjudes õpilased õpetajat kuulda ei võta ja kindlasti ei hakka teda austama ja selletõttu ka puudub klassis kord. Ka võib olla erinevus selles, et 3. klassi õpilased on veel väikesed ja seetõttu üritab õpetaja ennast rohkem tagasi hoida.

Ühe segava tegurina toodi välja ka õpetaja samaaegne rääkimine või töö sooritamise liiga intensiivne jälgimine, kui töö on kätte antud. See mõjub õpilastele õppimist mittetoetavana ja segab keskendumist.

*Mind segab see, kui õpetaja või kaasõpilane räägib samal ajal, kui üritan mõelda või lugeda midagi. (A3)*

*Õpetaja peale passimine häirib tööd. (A5)*

Üks põhireeglitest iseseisva töö ajal on see, et kui õpilased on juba tööle pandud, siis ei tohi neid enam segada (Krull, 2000).

Ühe olulise miinusena toodi välja 9. klassis ka õpetaja mõjutatud suhtumine.

Õpilastele tundus, et õpetaja eelistab ühte õpilaste gruppi rohkem kui teist.

*Inglise keele õppimise teeb ebameeldivaks see, kui õpetaja pühendub kellegi teise õpilase juures rohkem ja iga tunnd. Õpetaja pühendub nende õpilaste juurde kes seda oskavad, mitte nendel kes seda nii väga ei oska. (A2)*

*...õpetaja oleks toredam ning võiks näha, et õpilasel on raske. /---/ Õpetaja võiks ülesandeid lahti seletada. (B2)*

Ilmselt on lihtsam viia tundi läbi õpilastega, kes tulevad tööga kaasa, õpivad efektiivselt ja oskavad ainet, aga kindlasti ei tohiks ära unustada nõrgemaid (ja kindlasti mitte ka keskmisest tugevamaid) õpilasi, kes tunnevad, et neile ei pöörata piisavalt tähelepanu ning kes ei arene ilma piisava toetuseta oma õpitasemest ülespoole.

#### 4.1.2. Õpetamisviis

Õppeülesanded. Erinevate küsimuste juures toodi välja palju erinevaid õppeülesandeid, mis mõjutavad õpilaste õppimist kas seda toetades või mitte toetades. Kui nimetatud õppeülesandeid jagada õppemeetodite järgi rühmadesse (Krull, 2000), oleks tulemus järgmine:

Õpetajakeskse õppemeetodi ülesanne:

- selgitamine – õpilastele meeldis, et õpetaja seletab hästi teemad lahti  
*Mulle meeldib, et seal on hea õpetaja kes oskab asju selgeks teha. (A4)*  
*Õpetaja seletab alati põhjalikult lahti kui midagi aru ei saa. (B7)*

Ilmselt on kõigi õpilaste jaoks oluline, et õpetaja oskaks teemat hästi lahti seletada, kuna vastasel juhul jääb teema arusaamatuks. Küll aga tuleks teema esitamisel jälgida seda, et kõik õpilased sellest aru saaks, sõnastades vajadusel teema väga lihtsalt lahti või seletades veelkord individuaalselt üle. Antud ülesandeliik motiveerib õppima, sest õpilane saab piisavalt põhjaliku seletamise korral õpitavast paremini aru ja tunneb, et õpetaja toetab teda õppeprotsessis (see aitab tekitada sisemist motivatsiooni (Deci, Ryan, 2000)), vastates vajadusel alati küsimustele.

Kooperatiivse õppemeetodi ülesanne:

- suulised ülesanded – õpilased sooritasid väga hea meelega erinevaid suulisi ülesandeid, kuna neile meeldib klassikaaslastega suhelda. Eelistatud ülesannetena toodigi välja paaristööd ja kogu klassiga arutlemist tunnikohastel teemadel, põhjendades, et nende ülesannete abil saab arendada oma hääldust, inglise keeles suhtlemist, sõnavara parandamist ja samuti saab teada uut ja huvitavat oma pinginaabri, klassikaaslase või õpitava keele ja seda keelt rääkivate rahvaste kohta. Samuti huvitasid õpilasi laulud inglise keeles. Samas oli õpilasi, kellele suulised ülesanded ei istunud, kuna nende arvates olid need mõttetud või juba ära tüüdanud, samuti häiris õpilasi selliste ülesannete keerukus, kuna nende teadmised või hääldus ei olnud nende arvates kõige parem.

*Meeldib, et õpetaja laseb ise uusi sõnu ja jutte ette lugeda. Meeldib, et ta parandab ja aitab kohe, kui hääldusel on viga. (B4)*

*... saab Briti aksendiga filosofoerida. (B5)*

*C4: Mulle meeldivad ingliskeelsed laulud. (M: Kas sa tahad neid kuulata või kaasa ka laulda?) C4: kaasa ka laulda.*

Keeletunnis on väga oluline, et õpilased saaksid ennast suuliselt väljendada ja õpilased saavad ka ise selle tähtsusest aru, eelistades suulisi ülesandeid individuaalsele tööle. Vaadates 3. klassi õpilase vastust, mis ütleb, et on õnnelik, et ei pea enam suuliselt kõike tegema, saab seda võtta kahest vaatenurgast. Kas on tegemist õpilasega, kes suuliste ülesannete kaudu ei ole nii hea õppija kui kirjalike ülesannete kaudu, või tüdines ta ära „suulisest eelkursusest“, mis oli neil eelmisel õppeaastal. Mõlemal juhul peaks sügavalt arutlema, kas suulise eelkursuse muutmine ühe veerandi pikkusest terve aasta pikkuseks (see muudatus viidi sisse selles koolis eelmisel õppeaastal) on kõige parem idee.

- loovad õppemeetodid – ülesanded, mida esseedes ja intervjuus mainiti, olid väga erinevad: kastimäng, filmid, plakatid, praktiline töö, muusika, laulud, ristsõnad, äraarvamismängud, ringmängud, rühmatööd, maakaartidega töö, ingliskeelsete võõrsõnade õppimine/ uurimine, võistlused, sülearvutiga töö.

Korduvalt toodi välja „kastimäng“ (õpetaja sõnul mäng, kus õpilased peavad ära arvama, mis on kasti sees, küsides kas-küsimusi selle kohta), mis tekitas elevust nii 3. kui 9. klassi õpilaste seas:

*C1: Mulle /paus/ mulle meeldis eelmine aasta see kui me tõmbas võtsime silmad kinni kastist /ee/ mõne mänguasja ja siis me pidime ingliskeeles selle nime ütlema.*

Samuti toodi välja üldisemaid ideid, mida tunnis tehakse või võiks veel lisaks teha, nimetades nii rohkem praktilisemaid töid, kaartide uurimist, filmide vaatamist, võistlusi gruppide vahel, õppevahendite arvutisse üleviimist ja muid arendavaid ülesandeid, mis tutvustavad õpitavat keelt ja Inglismaad:

*Mulle meeldib ka see kui saan teada midagi uut teiste rahvaste või riikide kohta. (A4)*

*Kõik võiks olla arvutis, et ei oleks vihikuid ja õpikuid. (A6)*

Nii nagu hiljem töös välja tuuakse, on rutiinne ülesannete lahendamine ebameeldiv nii 3. klassi kui 9. klassi õpilase jaoks. Mida mitmekülgsem ja vaheldusrikkam on ülesannete järjekord ja sisu, seda motiveeritumad on õpilased, oodates põnevusega järgmist ülesannet. Samuti tuleb meele pidada, et õpilased omandavad uut infot paremini ise uurides, otsides ja

katsetades, luues endas uusi teadmisi ja nendevahelisi seoseid. (Hiiepuu, Hiisjärv, 2004)  
 Õppemängude roll õpiprotsessis on suur – õppimine toimub seal loomuliku tegevusena, arendades samal ajal ka sotsiaalseid oskusi ja õpilastevahelisi suhteid. Liigne drill vähendab õpilase huvi õpitegevuse vastu. (Piht, 2004)

Iseseisva õppemeetodi ülesanne:

- kirjalikud loovad, mitte harjutavad ülesanded – siin punktis tõid õpilased välja ülesanded, mis ei ole liiga raamistatud ja igavad. Tunnis sooviti lahendada näiteks töövihiku ülesandeid, eriti ristsõnu ja mõistatusi, ette antud punktide järgi juttude kirjutamist, samuti tõid paljud välja tõlkelaused. Oli ka neid õpilasi, kellele kirjalikud ülesanded ei meeldi, kuna need on kas liiga struktureeritud ja kindlate reeglite järgi või lihtsalt ei sobi näiteks õpilase õpistiiliga (Kidron, 1999).

*Mulle meeldib /---/ lugeda ja tõlkida. /---/ töövihikust teha näiteks reported speech, sest see on huvitav. (B2)*

*Mulle meeldivad /---/ töövihiku harjutused, sest need on hästi ülesehitatud ja pole liiga rasked. (A9)*

Täpselt sama, mis on välja toodud loovate õppemeetodite juures, kehtib ka selle – kirjalike ülesannete – punkti juures. Kui aastaid tagasi olid ülesanded puhas drillimine lünkade täitmisega ja sõnade/ lausete tõlkimisega, siis üha enam on pöördutud töövihikute ja õpikute koostamisel tähelepanu sellele, et ülesanded oleksid võimalikult erinevad ja harjutaksid erinevaid osaoskusi. Küll aga tuleks jälgida, kas kõik õpilased on vaimustatud taas ühe töövihiku ülesande kirjalikust lahendamisest, kui tema kinesteetiline mälu on nõrgem kui teised mäluliigid.

Üheks oluliseks punktiks on aga 3. klassi vastus küsimusele „Mis on praegu toredam kui eelmisel aastal?“.:

*C6: Et meil on töövihikud.*

Sellest vastusest võib välja lugeda, et kuna õpilased tegid terve esimese inglise keele õppimise aasta jooksul tööd ainult suuliselt, siis olid nad õnnelikud, kui lõpuks said kätte töövihikud. Selline jaotus (esimene aasta suuline, edasi juba ka lisaks kirjalik õppimine) paneb õpilased, kes õpivad läbi käelise tegevuse, väga täbarasse olukorda – neil on raskem õppida. Teooria küll väidab, et õpilasi peaks harjutama kõikide õpistiilide järgi õppima, ent esimesel õppeaastal, kui õpilane alles tutvub materjaliga, ei tohiks tema õppeprotsessi väga keeruliseks teha, kuna see võib vähendada tema õpimotivatsiooni.

- grammatika õpetamine – see on ilmselt raskendatud, sest vähe on grammatikaülesandeid, mis oleksid õpilastele meeldivad. Nende jaoks on tüütu õppida kogu aeg reegleid ja kinnistada neid läbi pideva harjutamise.

*Mulle ei meeldi /---/ kui peab mingit grammatilist pahna õppima./---/ ... igav on mingeid reegleid pähe tuupida... (B7)*

*Minule inglise keele õppimise juures ei meeldi, et peab teadma erinevaid aegasi ning nende põhivorme ja mis peab nende juurde veel kirjutama. (B3)*

Sirvides inglise keele õpikuid, on peaaegu iga peatüki juures värvilises kastikeses või kirjas välja toodud erinevad grammatikareeglid, mida õpilased peavad antud peatüki lõppedes teadma ja oskama kasutada. Õpilaste vastustest järeldeb, et reegli selgeks õppimiseks ja kinnistamiseks peaks leidma mõne teise meetodi, kui grammatikareegli pähe õppimise ja seejärel selle harjutamise. Kindlasti on võimalik leida ülesandeid, mille abil saab selitamise (tahtmatu õppimine) kaudu õpetada kogu teooria selgeks.

- autentsed kuulamisülesanded – nii mõnigi õpilane tõi välja, et kuulamisülesanded on toredad, samas rõhutati ka, et nad võiks olla „päris“.

*Inglise keele õppimist teeks toredamaks rohkem filmide vaatamine või kellegi kuulamine. Näiteks on toimunud kuskil mingi juhtum ja uudistest või kuskilt televisioonist räägib keegi sellest lähemalt. (B1)*

*Inglise keele õppimist teevad toredamaks suulised ülesanded ja kuulamisülesanded.*

*Ka on tore, kui me vaatame mõnda filmi või videot. (A1)*

Keeleõppel on väga suur roll kuulamisülesannetel. Oderi (2004) sõnul on oluline, et õpilased kuuleksid võimalikult originaalset teksti. 9. klassis on õpilastel juba selline tase, et võib neid hakata harjutama inglise keelt emakeelena rääkivate inimeste kõne kuulamisega, et nad tutvuksid erinevate dialektide ja aktsentidega. Esimestel õppeaastatel on oluline, et näiteks CD-tekste loeksid sisse Eesti lapsed, ent mida vanemaks muutuvad klassid, seda rohkem peaks tekstid muutuma autentseteks ja üha rohkem peaks keeleõppesse sisse viima näiteks erinevaid uudiselõike või (raadio)saateid, mis harjutaksid samm-haaval kuulama ehtsat inglise keelt.

- huvitavad lugemisülesanded – lugemisülesanded olid väheste lemmikuid, kuigi ka neid toodi välja. Kahjuks aga mainiti ka seda, et lugemisülesanded võiks olemata olla.

*Õpetaja võiks kohustusliku raamatu lugemise vahele jätta. (A7)*

*Inglise keele tunnis meeldib mulle lugeda tekste. (A6)*



Kui lugema õppima sunnitakse, siis teeb see lugemise vastumeelseks. (Koort, 1993) Lugemine on aasta-aastalt muutunud üha probleemsemaks osaoskuseks koolides (PISA 2012 põhiuuringu..., 2013). Kui aga vaadelda uurimuse käigus saadud vastuseid, siis on võimalik väita, et õige, huvitava sisuga teksti ette andmisel loeks seda rohkem õpilasi. Kindlasti peaks iga õpetaja arvestama tekstülesandeid kavandades, et tekstide raskustase võiks olla sooti erinev (A6 on naissoost vastaja, A7 aga meessoost), kuna on kurb tõsiasi see, et kuigi näiteks lugemistesti tulemus on Eestis võrreldes eelmise PISA testiga (2009. a) paranenud, siis poiste lugemisoskus on ikkagi oluliselt madalam tüdrukute omast (PISA 2012 põhiuuringu..., 2013). Üheks võimaluseks, miks samuti raamatu lugemine ei meeldi õpilastele, on selle ülesande mahukus. Paljud inimesed ei soovi teha pikaajalist pidevat tööd, kuna neil kaob tihtipeale järg käest või ei suuda nad ennast nii pikalt motiveerida. Seetõttu tuleks töö jagada väiksemateks osadeks (Alderman, 2008) (antud juhul näiteks raamatu peatükkide kaupa lugemine ja sellest kokkuvõtte tegemine), samuti võiks õpetaja kaaluda alternatiivülesannete välja mõtlemist, mis oleks sama eesmärgi ja raskusastmega, aga lühiajalisem.

- õppimise viisid – õpilaste vastustes mainiti nii luuletuste päheõppimist, reeglite pähe õppimist kui ka sõnade õppimist. Enamasti aga õppimisülesandeid ei pooldatud.

*Õpetaja võiks kästa mitte luuletusi pähe õppida. (A6)*

*C1: Mulle meeldivad veel need .../---/ luuletuste pähe õppimine ja siis nende vastamine.*

Kui näiteks 3. klassis õpitakse meeleldi luuletusi pähe, kuna õpetaja ütleb, et on vaja, siis 9. klassis ütles nii mõnigi õpilane, et luuletuste pähe õppimine võiks olemata olla. Ilmselt on see tingitud sellest, et 9. klassi õpilane ei näe sellel erilist mõtet, kuna ta ei taju selle taga suuremat eesmärki – mälu treeningut. Arvatavasti valmistab see neile ka seetõttu raskusi, et väga paljud õpilased tegelikult ei tea, kuidas õigesti midagi pähe õppida. Igal erineva mäluliigi ja õppimisstiiliga õpilasel on oma viis, kuidas talle kõige paremini tekstid meelde jäävad (Kidron, 1999), ent töö autor usub, et vähesed on enda jaoks selle õige viisi leidnud. Seetõttu ongi nende jaoks see lihtsalt üks mõttetut lisatööd, mida peab veel tahvli ees vastama ka. Kui töö puudub aga õpilaste arvates eesmärk, siis nende motivatsioon seda läbi teha väheneb (Alderman, 2008).

Iseseisva töö kohta toodi kokkuvõtvalt üldjoontes välja kahetisi arvamusi. Mõne jaoks olid need liiga keerulised:

*Võiksime rohkem koos (iseseisvaid) ülesandeid teha, muidu võib juhtuda, et teen midagi valesti või ei saa millestki korralikult aru. (B4)*

või liiga pikad:

*ei meeldi /---/ rasked ülesanded või pikad ülesanded. Ma pole harjunud raskete ja pikkade ülesannetega. (A1)*

Mõne teise jaoks aga olid kõik ülesanded liiga lihtsad. Erandiks oli üks õpilane, kellele ei meeldinud ükski ülesanne, kuna

*need on liiga lihtsad ja igavad. (A11)*

Tema on inglise keelt õppinud juba 4-aastasest saadik ja oskab enda sõnul inglise keelt väga hästi. Seetõttu ei pea ta ka tunnis ja kodus kodutöid tehes pingutama. Tema jaoks on tüütu, kui

*...õpetaja kordab ühte ja sama teemat liiga palju, mulle piisab sellest, kui ta ühe korra seletab. (A11).*

Neist vastustest tulenevalt peaks iseseisvat tööd planeerides alati meeles pidama seda, kas ja kuidas see sobib igale õpilasele eraldi, arvestades iga õpilase taset.

Sõnavara lihtsus. Keele õpetamise metoodika kolmele reeglile (Julkunen, Borzova, 1997)

põhinedes tuleb mõelda, kas õpiku sõnavara vastab alati igapäeva sõnavarale:

*Ei meeldi inglise keele õppimise juures see, et õpikus on alati sellised sõnad mida enamus inimesi ei kasuta. /---/ Mis mõttega õpetatakse meile sõnu mis harva esinevad. (A11)*

Samuti tuleb igat teksti tunnikavasse planeerides vaagida, kas see on ikka autentne ja kajastab igapäevaselt vajalikke teemasid. Oderi (2004) sõnul on tekstide autentsus väga tähtis, kuna vastasel juhul ei ole õpilasel õpitud teadmistega midagi erilist peale hakata võõrkeeles suheldes, eriti rääkides inimesega, kes kõneleb võõrkeelt emakeelena.

Teine asjaolu, mis toodi välja, et sõnavara läheb iga aastaga järjest keerulisemaks.

*C7: Me õppisime lihtsamaid sõnu.*

On loomulik, et õpitava tase muutub keerulisemaks, ent ilmselt peaks taseme raskenedes mõtlema ka õpilase oskustele selle tasemega kaasa minna. Kas tal on piisavad vahendid, et uut materjali õppida ja kas tal on selleks ka piisavad oskused?

Üheks mõtlemiskohaks on ka järgmine vastus essee:

*...nõudlik on õigekirja suhtes et koma, õiges kohas ja lause peab olema õieti tõlgitud sõna sõnalt. (B7)*

Kas on alati vaja olla kõigis ülesannetes piinlikult täpne ja reeglites näpuga järke vedada? Grammatikareeglid on kindlasti tähtsad, ent mõnikord on õpilase eneseväljendusoskus tähtsam kui tema sõnade järjekord lausetes.

Kindel järjekord ülesannetel. Rutiinse tunnikava tõi välja ainult 9. klass, kirjutades, et ülesannete järjekord on iga uut peatükki õppides täpselt samasugune. Isegi siis, kui õpikud ja töövihikud on mitmekülgsed ülesannetega, ei meeldi õpilastele nende varieeruvate meetoditega kulgeda alati samas rütmis ja tempos.

*Võiks kuidagi ära kaotada selle rutiini, et algselt uute sõnade lugemine, siis suulised ülesanded, siis tekst, siis fraasid, siis töövihik, siis töö ja siis jälle otsast peale. (A10)*

On loomulik, et õpetajad jälgivad püüdliselt Gagne' (Krull, 2000) soovituslikke varieeruvaid tunnietape, ent ka ühekülgsed mitmekülgus on tüütav. Siin on mõtlemiskoht kõigi õpetajate jaoks, kes hakkavad planeerima tööplaani. Enne iga peatüki esitamist peaks küsima enda käest, mis on see miski, mis erineb seekord eelnevatest peatükkidest. Õppemeetodeid ja -ülesandeid on lõputult, mida õppetöösse sisse tuua. Kindlasti ei tohiks jääda peatuma õpik-töövihik-kontrolltöö-tsükklisse.

Kallutatud suhtluskese. Inglise keele didaktika loengutes palju kuulnud TTT (*Teacher Talking Time* – õpetaja rääkimise aeg) ja STT (*Student Talking Time* – õpilase rääkimise aeg) on ka antud uurimuses välja toodud kahe õpilase poolt:

*Õpetaja võiks ka rohkem rääkida... (A1)*

*Õpetaja võiks vähem seletada klassi ees... (A11)*

Antud vastajate puhul saab tuua välja erinevused nende õpitasemes – A1 on natukene nõrgem õpilane, kes ootab, et õpetaja räägiks rohkem ja seletaks asju rohkem lahti, A11 on aga tasemelt teistest kõrgemal, mistõttu on õpetaja seletused tema jaoks üleliigsed. Sellest tulenevalt võiks õpetaja tundi planeerides arvestada kogu klassi hõlmava seletusajaga ja individuaalse õpetamise ajaga.

Õpitu vastamise raskusaste. Vastamise ära jätmise, või vähemalt selle mahu vähendamine oli peaaegu kõigi õpilaste soov. 9. klassi õpilased ei pooldanud reedesel päeval tööde tegemist, samuti ei meeldinud neile pidev kodutööna sõnade õppimine, luuletuste õppimine ja reeglite õppimine. Ka luuletuste tahvli ees vastamine oli mõne õpilase jaoks vastumeelde – ta ei taha esineda.

*Õpetaja võiks iga tunnise kodutöö vastamise ära jätta. (A8)*

*Võiks ka töid ja teste vähem teha. (B4)*

*C1: Kontrolltööd meeldivad minule. /---/ ... seal on need põnevad ülesanded /paus/ mida saab teha.*

Antud vastustest selgus, et vanemates klassides ei kiputa enam hea meelega õppima. Eriti rõõmsad oleks õpilased siis, kui kodused tööd üldse ära jääks. Selgus aga suur erinevus I

ja III kooliastme vahel - kui 3. klassi õpilased lahendavad rõõmuga erinevaid teste ja tunnikontrolle, siis 9. klassi õpilased sooviksid, et kodused tööd jäetaks ära, teste ei oleks (või oleks neid vähem) ja üldse ei peaks midagi õppima. Nende motivatsioon õppida ja näidata oma teadmisi on kadunud. Motivatsiooni kadumiseks on aga mitmeid põhjuseid, üheks peamiseks põhjuseks töö autori arvates on ilmselt kodutööde mahukus:

*Mulle ei meeldi inglise keele õppimise juures kodused tööd, sest kodus olles on alati ka kõike muud teha ning õpetajad kipuvad unustama, et meile antakse kodus ka muudest ainetest õppida. Kõiki ei jaksa ära teha ja tekib kurnatuse tunne. (B1)*

Kodutööde ülesandeks on Krulli (2000) andmetel õpitu harjutamine, aga nende efektiivsus on madalam tunnitööst. Samuti ei ole neil mingit erilist mõjuvõimu õpitulemustega seoses. Miks aga antakse siis õpilastele nõnda palju kodutöid? Üheks teguriks võib olla õppekava mahukus – kui mingit teemat ei läbita järgneva viie õppetunniga ära, ollakse jälle „graafikust maas“. See aga tähendab, et mida ei jõuta ära koolitunnis, lõpetatakse kodus. Kui nii aga toimitakse igas ainetunnis, on tulemuseks peagi topelt koolipäev õpilasele: lisaks koolis õpitavale tuleb teha mitu tundi koduseid töid ka kodus. Tundi planeerides peaks õpetaja mõtlema, kas anda üldse kodutöid ja kui anda, siis mis mahus ja mis on selle eesmärk.

Tunni tempo. Tunni tempost tulenevalt häiris ühte õpilast koos ülesannete lahendamine, kuna teiste tempo on liiga aeglane:

*...üks oleks selle ajaga juba mingi 5 harjutust ära teha. (A11)*

Samal ajal oli õpilasi, kelle jaoks oli tunni tempo liiga kiire:

*Inglise keele tunnis võiks tempo aeglasem olla. (A6)*

Ilmselt on antud keeletundides valitud tunni tempoks kuldne kesktee – teeme nii, kuidas keskmised õpilased jõuavad. Seetõttu on klassis enamus õpilastest tunni tempoga rahul, aga leidub paar-kolm õpilast, kelle jaoks on tempo kas liiga aeglane või liiga kiire. Siinkohal aitab olukorda parandada jällegi tunni planeerimisel õppeülesannete läbi mõtlemine – lisatöö varumine kiirematele, individuaalse aja leidmine nõrgematele. Näiteks on üks õpetaja ülesannetest jälgida, kas ja kui paljud õpilased said aru tema esimesest teema seletamisest. Seejärel tuleks tal lasta käiku järgmine faas – kas suunata kõik iseseisvale tööle õpitut harjutama või seletada veel kord. Keeruliseks läheb olukord siis, kui mõned õpilased said aru, aga mõned mitte. See nõuab õpetajalt väga head tunni planeerimist, kas erinevate õpitasemetega järgi paralleelselt toimuvate õpiülesannete koostamist või lisamaterjali koostamist, millega teema varem selgeks saanud ja ülesannetega lõpule jõudnud õpilased tegelema saavad hakata.

## 4.2. KESKKOND

### 4.2.1. Füüsiline keskkond.

Õpet toetavad õppevahendid on õpilaste jaoks tähtsad, ainult mõnel üksikul vastajal oli ükskõik, kas ja mis klassis riulis või seintel on.

*Klassiruumiseintel võiks olla inglise keele ja riigiga seotud pildid ja plakatid. (B4)*

*Klassis võiks olla veel sõnaraamatuid, mõned ingliskeelseid raamatuid(B3)*

Õppimissõbralik ruumikujundus on vastanutele väga oluline. Tavapärane klassiruum – kahekaupa üksteise selja taga – meeldib vähestele õpilastele.

*Lauad võiks asetada kaks lauda kokku, et saaks istuda mitmekesi (vastakuti). (A9)*

*Laudade asetus võis olla nagu ringi moodi. (B2)*

*C2: Ma tahaks et /ee/ /ee/ toolid oleksid pehmed.*

Väljaspool tavapärasest õppekeskkonda õppimine turgatas pähe ainult mõnele 9. klassi õpilasele, ent ka see on märk, et võiks tundi vaheldust sisse tuua.

*Võiks meile inglise keele tundi andma tulla mõni inglase. (B6)*

*Tore oleks, kui minnakse klassi ekskursiooniga Londonisse. (B5)*

Õhu kvaliteedi tõid paljud 9.klassi õpilased välja, öeldes, et nende jaoks on oluline õige temperatuur ja õhu värskus.

*Klassis peab kindlasti olema ka ventilatsioonisüsteem, et kevadeti liiga kuum ja talviti liiga jahe ei oleks. (A7)*

Õpikeskkond on väga oluline tegur õpimotivatsiooni tekkimisel ja püsimisel, seetõttu on tähtis, et see meeldiks õpilastele (Henley, 2006; Martinson, 2010). Enamus õpilasi nii 3. kui 9. klassis olid ühel meelel, et inglise keele klass võiks olla temaatiliselt sisustatud ja varustatud õppetöoks vajalike vahenditega – tabelid ja kaardid seintel, sõnastikud riulitel. Ka seinte värv oli õpilaste jaoks oluline, kuna paljud tõid välja, et tuhmide ja tühjade seintega klassiruumis ei ole mingit rõõmu õppida. Värvitoonideks pakuti erksaid ja rõõmsaid toone, nii mõnigi pakkus, et rõõmsama tuju loomiseks sobiksid lilled või koduloomad klassi. Laudade ja toolidega ei oldud tavapärases klassiruumis aga rahul. Nii mõnigi tõi välja, et lauad võiksid olla kas ringis, U-kujuliselt või kahekaupa koos, nn pesatüüpi asetusega (4 õpilast istuvad koos, näod vastakuti). 3. klassis toodi välja ka soov istuda üksinda, et pinginaaber maha ei vaataks, 9. klassis seda probleemi ei olnud. Küll aga kumas kõigist vastustest läbi, et istumisalused (toolid ja diivanid) võiksid olla pehmemad ja ruumi peaks olema piisavalt. Vähesed õpilased mainisid ka, et nad sooviks õppekeskkonna muutust. Vaheldus on õppetundi alati teretulnud nähtus, veel parem on tavapärasest õpistuatsioonist eemaldumine. Üha enam

on hakatud õppemeetoditena kasutama ekskursioone ja õppekäike, õuesõpet ja avastusõpet läbi praktilise töö, mis teeb õppimise huvitavamaks ja produktiivsemaks (Kidron, 1999). Lisaks materiaalsele õpikeskkonnatingimustele tõid aga ka paljud õpilased 9. klassis välja, et klassis oleva õhu kvaliteet on väga oluline. Liiga sooja klassiruumis muutub mõtlemine uimaseks, liiga külmas aga on mõte pigem sellel, kuidas sooja saada. Seetõttu on värske, ent piisavalt soe õhk äärmiselt vajalik.

#### 4.2.2. Sotsiaalne keskkond

Segavad tegurid on suures osas mõlemas kooliastmes samad. Põhilisteks tunnitöö segajateks olid õpilaste enda klassikaaslased. On arusaadav, et lärm segab keskendumist ja ei lase õppida, seetõttu on korra loomine klassiruumis tähtis kõigis õppeastmetes. Ka klassikaaslaste togimine/torkimine või asjade sodimine toodi välja. Üks õpilane tõi välja ka, et tema enda telefon segab teda, kuna ta kipub sellega mängima. Teine õpilane tõi aga välja, et teda segavad teised õppeained – kui kõik ained oleks inglise keeles, oleks lihtsam keelt õppida ja see saaks rohkem selgeks.

*C4: Siis kui teised räägivad siis ma ei saa mõelda.*

*...segab tunnis nt kaasõpilased või see kui tähele ei panda ja siis hiljem millestki aru ei saada ja teiste käest küsima hakatakse. (A10)*

Analüüsides neid vastuseid, tekkis töö autoril küsimus, mis on põhjused selliste olukordade tekkimiseks. Martinsoni (2010) kohaselt mõjutavad õpilase õppimist ja käitumist tunnis tema füüsiline olek ja kehaline tundlikkus ning motivatsioonilised, emotsionaalsed ja kognitiivsed protsessid. (Martinson, 2010) Sellest tulenevalt peaks õpetaja jälgima, mis protsess on tol hetkel käivitunud, mis paneb õpilasi negatiivselt käituma. On ju õpilase tähelepanu hajumisekski erinevad põhjused: väsimus, teemast mitte arusaamine, igavus jne. Alles õige põhjuse leidmisel on võimalik muuta negatiivset käitumist positiivseks.

#### 4.3. ÕPPIJA EELHOLIAK KEELEÕPPEKS

Järgnevad kategooriad tekkisid õpilaste vastustest, rääkides, miks nad õpivad inglise keelt. Deci (Deci, Ryan, 2000) enesemääratlemise teooria kohaselt määrati analüüsi abil grupiti õpilaste regulatsiooni vormid ja motivatsiooni liigid.

Läbida aine. Nii mõnigi 9. klassi õpilane vastas, et tuleb inglise keele tundi, kuna see on kohustuslik. Nad on teadlikud, et selle aine alaseid teadmisi läheb tulevikus vaja, seetõttu tulevad nad tundi kohale, kuigi tundide ära jäämise üle ei kurvastaks mõni neist üldse.

*Õpin inglise keelt eelkõige kui õppeainet, mis on kohustuslik. (A10)*

*Rohkem vabasi tunde. (A3)*

Neil õpilastel eksisteerib suure tõenäosusega kas väline või peale surutud regulatsioon– nad tulevad tundi, sest nad peavad, ja nad teavad, et tunnist puudumise korral kaasneks sellega karistus.

Hinde saamine. Hinne oli oluline vastuste kohaselt ainult ühele õpilasele, kes tõi välja, et „lihtsalt niisama“ saadud hindeid võiks rohkem olla. Sellest võib järeldada, et hinded ei ole nii suur motivatsiooni mõjutaja kui varasemalt võis arvata.

*Õpetaja võiks rohkem avanssiga viisi panna. (B5)*

Sellel õpilasel tundub olevat väline motivatsioon, ent kuna põhjuseid, miks ta hindeid tahab, ei ole täpsemalt välja toodud, on keeruline määrata kindlat välise eneseregulatsiooni vormi. Kõige tõenäolisemalt on tegemist välise regulatsiooniga – õpilane tahab saada hindeid, et olla näiteks lapsevanematele meelepärane.

Ebakindel tulevikuplaan. Kuna inglise keelt räägitakse peaaegu igal pool üle maailma, on iseenesestmõistetav, et kui on soov kunagi tulevikus reisida välismaale, minna sinna tööle või minna kuhugi edasi õppima, siis peaks inglise keele oskus olemas olema.

*Inglise keele õppimise juures meeldib see, et siis on võimalik selgeks saada see ja kuhugi õppima minna nii, et see selge on. (A2)*

*Saaksin minna välismaale näiteks tööle... (B4)*

Antud vastustest kumab läbi väline motivatsioon, millel on omaksvõetud regulatsioon. Õpilane on omaks võtnud, et inglise keelt läheb tulevikus kindlasti vaja, aga ta ei ole teadlik, kus ja miks täpsemalt.

Meeldib. Neid õpilasi, kes õpivad inglise keelt seepärast, et neile lihtsalt meeldib, oli vastanute seas väga vähe. Enamus vastajatest tõi lisaks sellele, et neile meeldib seda õppida, ka teisi põhjuseid välja, miks nad inglise keelt õpivad.

*Muidugi on see veel väga kerge keel ja meeldib õppida. (A3)*

Need vähesed õpilased, kes õpivad inglise keelt selle pärast, et neile meeldib, omavad sisemist motivatsiooni. Nende jaoks on keeleõppimine nauding, mitte kellegi poolt peale surutud kohustus (nii saab väita muidugi vastamise hetkel toimuva najal).

Keele selgekssaamine. Keele oskuslik valdamine tulevikus oli üks peamistest põhjustest keele õppimisel. Plaanid õpitud keele kasutamiseks olid aga üsnagi mitmekülgsed. Lisaks sellele, et õpilased soovisid lihtsalt keelt selgeks saada, toodi põhjuseks välja ka selle keele kasutamise vajadused. Paljud õpilased (enamasti poisid) tõid välja, et inglise keel on hädavajalik, kui kasutada arvutit, mängida arvutimänge või vaadata ingliskeelseid filme. Ka oli palju vastanuid, kes tahtis keelt seetõttu selgeks saada, et talle meeldis selle õppimine.

*Mulle meeldib inglise keele õppimise juures see, et saan teada uusi sõnu, erinevaid väljendeid, harjutada suhtlemist inglise keeles. (B3)*

Üheks eriliseks vastuseks oli aga järgmine:

*C1: Mina tahan mina mõtlesin praegu et sellepärast on minul ingliskeel vajalik et /ee/ kui ma õega tülli lähen siis siis ma saan siis kui mul oleks väike õde siis ma kes ei oska ingliskeelt siis ma saaksin temaga rääkida ingliskeeles ja tema aru ei saa.*

Neid vastuseid saab jagada mitmesse erinevasse regulatsiooni ja ka motivatsiooni liiki. Sisemist motivatsiooni esindab õpilane B3, kes õpib keelt, kuna talle meeldib saada uusi teadmisi. Välist motivatsiooni on aga selles vastuste grupis kahte liiki, jagunedes pealesurutud regulatsiooniks ja väliseks regulatsiooniks. Pealesurutud regulatsiooni omavad õpilased õpivad keelt, et tulevikus lihtsam oleks – oleks hea suhelda, mängida mänge, reisida välismaal ja õppida/töötada. Välise regulatsiooni esindaja on õpilane C1, kelle üks põhjustest inglise keele õppimiseks oleks selle ära kasutamine välise karistamise jagamiseks.

Kindel tulevikuplaan. Inglise keelt kindla eesmärgiga õpib väga vähe õpilasi. Kõik õpilased teadsid, et neil võib tulevikus inglise keelt vaja minna, ent kus kindlasti, seda teadis vaid mõni üksik.

*Mina õpin inglise keelt selle pärast, et mina tahan kolida Ameerikasse ning seal ilma inglise keeleta on võimatu elada. (A11)*

*Tahan saada ka paremasse kooli hiljem sisse. (A4)*

*...näen ma enda tuleviku kaitseväes ning inglise keel on nõutud sellel positsioonil kuhu tahan pürgida. (B7)*

Antud õpilaste puhul on oluline nende tulevik. Neil on kindel eesmärk, mille täitmiseks on vaja täita erinevad nõudmised, üheks neist on inglise keele selgekssaamine. Nende puhul on ilmselt tegemist omaks võetud regulatsiooniga, kuna nad õpivad selleks, et edaspidi edukas olla, mitte aga huvist õppimise vastu.



Abiks suhtlemisel. Lisaks välismaal igapäeva eluga hakkama saamisele on väga oluline ka suhtlemine välismaalastega nii võõrsil kui ka kodus kas läbi arvuti või näiteks turistidega, mis ilma inglise keele oskuseta võib osutuda keerulisemaks.

*Inglise keel on internatsionaalne keel ja seda osatakse igal pool, nii et see on palju tõenäolisem, et inimene oskab inglise keelt, kui näiteks prantsuse või saksa keelt.*  
(B5)

*C5: Et siis kui mul on sõber kes räägib ingliskeelt siis ma saan /paus/ temaga ingliskeeles rääkida et ma saan temast aru siis.*

Ka neil õpilastel, kellel on soov suhelda inglise keeles, on väline motivatsioon. Tegemist on täpsemalt omaks võetud regulatsiooniga, see tähendab, et õpilased õpivad keelt, kuna nad soovivad sellest saada mingit kasu. Tegevus on nende jaoks vabatahtlik ja tulemus oluline isiklikuks otstarbeks, mitte kellegi teise jaoks.

Kokkuvõtvalt võib õpilaste eelhoiakute põhjal öelda, et sisemist motivatsiooni eksisteerib vähe nii kolmandas kui ka üheksandas klassis. Küll aga on välist motivatsiooni õige palju. Leidus vähe õpilasi, kellel oli kõigest ükskõik või kellele ei sobinud miski. Paljud õpilased kinnitasid, et käivad hea meelega inglise keele tundides, aga midagi võiks veel paremaks muuta.

#### 4.4. MUUTUSED ÕPILASTE MOTIVATSIOONIS AASTATE LÕIKES

Töö tulemustest selgus, et leidus nii mitmeidki õpilasi, kelle arvates pole inglise keele tundides midagi aastate jooksul väga muutunud ja kes on tundides tehtavaga rahul:

*See on algusest lõpuni tore olnud. (B6)*

Üheks oluliseks näitajaks oli ka järgmise õpilase vastus:

*Segab mu enda telefon. Nt ma mängin sellega. (A4)*

Sellest vastusest võib välja lugeda, et ta motiveerib ise ennast töötama, aga kaob sellelt rajalt aeg-ajalt. See tähendab, et motivatsioon on enam-vähem püsiv.

Suurima erinevusena tõid aga mitmed õpilased välja, et madalamas õppeastmes oli kõik palju lihtsam ja mängulisem, tehti rohkem plakateid, vaadati rohkem filme:

*Alguses tegime rohkem plakateid ja rühmatöid kui praegu. (A8)*

*Varem oli lihtsamad sõnad ja harjutused, iga klassiga läheb järjest raskemaks. (B3)*

Leidus ka õpilasi, kes on ise märganud, et nende motivatsioon õppida on vähenenud: *varem oli rohkem motivatsiooni, aga nüüd sellest tuleb suhteliselt palju puudu, aga mingine motivatsioon on siiski olemas ning üritan seda säilitada. (B3)*

Motivatsiooni liigi positiivse muutumise poolt oli samuti paar vastust, mis näitasid, et mõnel õpilasel on motivatsioon muutunud vastupidiselt üldisele tendentsile:

*Alguses oli inglise keel mulle raske, sest pidin ise saama aru, sest vanematel ei olnud head inglise keele oskused. Ajapikku läks mulle inglise keel kergemaks, sest sain aru, et mul läheb inglise keelt vaja. Sain aru filmidest, mis oli inglise keelest. Ning see aine hakkas mulle meeldima. (B2)*

Teiseks erinevuseks motivatsiooni tõusmise suunas tõi 9. klassi õpilane välja rääkimise osakaalu tundides, mis näitab, et aruteluülesandeid on vanemates klassides rohkem kui nooremates:

*Alguses ei tohtinud üldse eriti rääkida nüüd võib. (B5)*

Seda kinnitavad ka 3. klassi intervjuus välja toodud ülesandetüübid, mille seas paaristööd ei esinenud. Ilmselt on see seotud õppetöö raskusastmega – nooremates klassides puudub piisav sõnavara, et läbi viia pikemaid avatud arutelusid.

Nii Ruga (2011) kui Julkuneni ja Borzova (1997) uurimustest selgus, et sisemine motivatsioon muutub aastatega väliseks. Antud töös tõestati kokkuvõtvalt sama – 3. klassi õpilastele meeldib õppida keelt õppimise pärast

*M: Mis sulle meeldib inglise keele õppimise juures? - C3: Unitite õppimine. /---/ C3: Lihtsalt õppimine.*

9. klassi õpilased õpivad aga keelt pigem selle pärast, et neil läheb seda vaja, kui seetõttu, et neile see meeldib. See aga näitab, et sisemine motivatsioon on III kooliastme lõpuks vähenenud.

## 5. KOKKUVÕTE

Uurimistöö tulemused andsid ülevaate õpilaste motivatsiooni olemasolust ja seda mõjutavatest teguritest. Üldpilt on hea – nii 3. kui 9. klassi õpilased on enamasti motiveeritud tundi tulema. Küll aga on erinevus klasside lõikes motivatsiooni liigi järgi – I kooliastmes on põhiliseks sisemine motivatsioon, III kooliastmes aga väline motivatsioon. Peamisteks põhjusteks õpilaste õpimotivatsiooni vähenemisel või selle muutumisel sisemisest väliseks olid kodutööde raskus ja mahukus, klassikaaslaste korrarikkumine ja õppeülesannete ühekülgsus ja mittesobivus õpilaste õpistiiliga. Kodutööde andmisel tuleb alati jälgida, kas neil on oma kindel eesmärk, kas nad on õigustatud või kas neid antakse sooritada, kuna tunnis ei jõudnud ära. Viimasel juhul peaks oma tunni planeerimise veelkord tagantjärele läbi analüüsima, mida võiks järgmine kord teisiti teha.

Üks peamine motivatsiooni alandaja klassiruumis on enamasti ka puudulik korrarikkumise likvideerimine. Kord on tähtis, et kõik õpilased saaksid keskenduda õppetööle. Samuti on kord oluline, et õpilane tunneks ennast turvaliselt. Korda saavutada proovides ei tohi samal ajal minna ka üle piiri – kontrolliv õpetaja, kes õpilaste soove ja arvamust ei arvesta, mõjub õpimotivatsioonile negatiivselt. Tuleb leppida, et igas klassis on mõni võrukael, ent ka neid üleannetuid on võimalik tööle rakendada, andes neile sobivad ülesanded.

Siit tulenevalt jõuamegi järgmise punkti – õppeülesannete ühekülgsus ja mittesobivus õpilaste õpistiiliga – juurde. Üha rohkem koostatakse õppematerjale, mis teevad teemakäsitlemise õppetunnis lihtsamaks ja huvitavamaks. Samuti on igal õpetajal võimalus olla ise loov ja mõelda välja ülesanded, mis on sobivad just tema õpilastele. Riikliku õppekava järgi koostatud õpikud ja töövihikud on küll kokku pandud nii, et need arvestaks erinevate õpistiilidega ja oleks võimalikult mitmekesised, ent iga õpetaja teab oma õpilasi kõige paremini ja oskab valida, mis just neist etteantud ülesannetest on kõige sobivamad ja milliseid peaks veel lisaks koostama. Kindlasti ei tasuks loota, et mingi kindel meetodite kombinatsioon või järjekord tagaks automaatselt kõigi motivatsiooniprobleemide lõppemise. Otstarbekas on kasutada universaalseid õppematerjale, mida saab tarvidusel individuaalseks kohandada. Nii saab ülesanded muuta sõltuvalt raskusastmest sobilikuks kõigile. Oluline on arvestada ka õpilaste soovidega. Ei tee paha küsida aeg-ajalt ka nende arvamust, mida võiks järgmises tunnis teha. See näitab õpilastele, et nende arvamus loeb ja nad on julgemad seda avaldama. See aga tõstab taaskord nende motivatsiooni õppida.

Antud töö tulemusi saab rakendada üsna mitmel eri viisil. Kindlasti on üheks võimaluseks olla aluseks järgmistele uurimistöödele. Sellest tööst tulenevalt võiks edasi uurida näiteks sisemise ja välise motivatsiooni seotust akadeemiliste tulemustega. Samuti on võimalik selle töö abil uurida edasi, kas on võimalik koostada küsimustikku, mille abil saaks õpetaja aeg-ajalt õpilastelt küsida, mis neile inglise keele tunnis meeldib ja mis mitte.

Töö on abiks ilmselt ka uuritud kooli õpetajatele, olles heaks alustalaks oma töö korrigeerimisel nii, et õpilastel oleks enam motivatsiooni inglise keele õppimiseks. On ju töös kirjeldatud konkreetse õpetaja õpetamismeetodeid ja analüüsitud, kas ja mil määral aitavad nad motivatsiooni tõsta.

Põhiliseks rakendusalaaks oleks aga uute õppematerjalide väljatöötamisel tekkivatele probleemidele ja küsimustele lahenduse andmine või vähemalt lahenduse poole juhatamine. Antud töös kirjeldatud õppemeetodid, õpistiilid ja õpilaste motivatsiooni mõjutavad ülesanded aitavad õpetajatel seada kurssi õiges suunas, olles selle töö tugevusteks.

Tööl on muidugi ka oma piirangud. Kvalitatiivse töö puhul ei saa väikese valimi tõttu teha üldistust suuremale grupile. See aga ei olegi vajalik, kuna nagu on erinevaid koole ja õpilasi, on ka erinevaid õpetajaid ning mis sobib ühele, ei pruugi sobida teisele.

## 6. TÄNUSÕNAD

Tänuõnad järgmistele inimestele keelelise abi ja emotsionaalse toe eest:  
Aigi Musto, Lauri Lepler, Iiris Tagen

## 7. AUTORSUSE KINNITUS

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

15.05.2014

## 8. KASUTATUD KIRJANDUS

### Perioodilised väljaanded

#### *Artikkel ajakirjas*

- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84, nr 3, 261- 271
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol 55, nr 1, lk 68-78
- Koort, H. (1993) Miks kaob õpihuvi? *Haridus*, 12, 16-18
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S.S. (2005) Intrinsic and Ectrensic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differeneces and Academic Correlates. *Journal of Education Psychology*, 97, 184-296
- Talts, L. (2000) Algkoolilapse argipäev. *Haridus*, 5, 25-28

### Mitteperioodilised väljaanded

#### *Raamat*

- Aher, S., & Kala, U. (Koost.) (1996) *Aktiivõppe käsiraamat*. Tallinn: Avita
- Alderman, K. (2008) *Motivation for Achievement*. New York: Routledge
- Biggs, J; Tang, C (2007) *Teaching for Quality Learning at University*. Glasgow: Bell&Bain Ltd
- Csikszentmihalyi, M. (2007) *Kulgemine. Optimaalse kogemuse psühholoogia*. Tallinn: Pegasus
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Univerity Press
- Gagne, R.M; Driscoll, M.P. (1992) *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikool
- Gordon, T. (2003) *Millist last tahate teie?* Tallinn: Väike Vanker
- Henley, M. (2006) *Classroom Management. A proactive approach*. New Jersey: Pearson Education, Inc, Upper Saddle River
- Julkunen,K; Borzova, H. (1997) *English language learning motivation in Joensuu and Petrozavodsk*. Joensuu: Joensuu University Library
- Kidron, A. (1999) *122 õpetamistarkust*. Tallinn: Mondo
- Kriips, H. (2005) *Suhtlemisuskusest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu Ülikooli kirjastus, Tartu
- Krull, E. (2000) *Pedagoogiline Psühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Kidron, A. (1997) *Kuidas hõlpsalt õppida*. Tallinn: Ilo

- Lepik, I; Püssim, A. (Toim.) (2002) *Rakenduspedagoogika õpik*. Tartu: Atlex
- Lindgren, H. C; Suter, W. N. (1994) *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Greif
- Martinson, M. (2010) *Õpiraskused. Kelle probleem? Kust otsida lahendusi?* Tallinn: Koolibri
- Salumaa, T; Talvik, M. (2003) *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ

### ***Peatükk raamatust***

- Hiiepuu, E., & Hiisjärvi, P. (2004) Tänapäeva eesti keele tund on tervik, mitte tegevuste jada.
- Eisenschmidt, E. (Toim.) *Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks*. (lk 55-64) Tallinn: TPÜ Kirjastus

- Oder, T. (2004) Inglise keele õpetusest põhikoolis. Eisenschmidt, E. (Toim.) *Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks*. (lk 44-54) Tallinn: TPÜ Kirjastus

- Piht, S. (2004) Õpimotivatsioon kui edu võti. Eisenschmidt, E. (Toim.) *Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks*. (lk 9-16) Tallinn: TPÜ Kirjastus

- Väljaots, M. (2008) Historical development and the current position of boys' education in Estonia. In Holz, O. (Eds.) *Pedagogic Approaches to Learning and Teaching with Boys – A European Perspective*. (pp.75-85) Münster: Waxmann

### **Dokumendid**

#### ***Elektroonilised dokumendid***

- Felder, R. M. (s.a.) *Learning Styles. Understanding Your Learning Preference*. Külastatud aadressil <http://www.mindtools.com/mnemplsty.html>

- PISA 2012 põhiuuringu tulemuste kokkuvõte*. (2013) Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0513769>

- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälk, Ü., Täht, K. (2012) *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>

#### ***Publitseerimata lõputööd***

- Ruga, M. (2011) *Sisemine ja väline motivatsioon ühe internaatkooli II ja III kooliastme õpilastel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

## 9. LISAD

### Lisa 1. Küsimuste lehed

HEA ÕPILANE!

Minu töö teemaks on „Sisemise motivatsiooni tekke põhjused õpilaste hinnangul inglise keele tunnis 3. ja 9. klassis (Võru 1. Põhikooli näitel)“. Soovin Sinu käest teada saada, mis on see, mis aitab Sinu jaoks inglise keele tundi paremaks teha. Palun vasta järgmistele küsimustele, põhjendades pikemalt iga vastust (vähemalt 4-5 lauset).

- 1) Millises klassiruumis sulle meeldib õppida? Põhjenda, miks.  
α. Värvid, laudade asetus, asukoht, seintel olev, vahendid klassis
- 2) Millised ülesanded sulle meeldivad inglise keele tunnis?
- 3) Mis sulle inglise keele õppimise juures meeldib? Põhjenda, miks.
- 4) Mis sulle inglise keele õppimise juures ei meeldi? Põhjenda, miks.
- 5) Mis segab sul inglise keele õppimist tunnis? Too mõni näide.
- 6) Mis võiks olla inglise keele tunnis teisiti, mis teeb sul inglise keele õppimist toredamaks? Too mõni näide.
- 7) Mille pärast sa õpid inglise keelt?
- 8) Mida teeb õpetaja sellist, mis teeb sul inglise keele õppimise toredaks?
- 9) Mida teeb õpetaja sellist, mis teeb sul inglise keele õppimise ebameeldivaks?
- 10) Mida võiks õpetaja lisaks teha, et inglise keele õppimine oleks tore?
- 11) Mida võiks õpetaja tegemata jätta, et inglise keele õppimine ei muutuks ebameeldivaks?
- 12) Mis oli alguses inglise keele õppimise juures toredam/ igavam kui praegu? / Mis meeldis rohkem alguses? Mis praegu ei meeldi?

Aitäh Sinu vastuste eest!

## Lisa 2. Vanemate nõusoleku lehed

### HEA LAPSEVANEM!

Olen Marianne Musto, Võru 1. Põhikooli inglise keele õpetaja ja Tartu Ülikooli magistrant. Kirjutan sel aastal oma magistritööd ja sellega seoses palun teie nõusolekut küsitleda teie last.

Minu töö teemaks on „Sisemise motivatsiooni tekke põhjused õpilaste hinnangul inglise keele tunnis 3. ja 9. klassis (Võru 1. Põhikooli näitel)“. Seetõttu soovin küsitleda 3. ja 9. klassi õpilasi, et teada saada, mis on õpilaste arvates need tegurid, mis aitavad inglise keele tundi paremaks teha. Teie lapse isikuandmeid ei seostata uurimuses tema vastustega ja tema nime ei kasutata, küsitlus võtab aega 45 minutit ning viiakse läbi inglise keele tunni ajal. Töö tulemuseks on ülevaade, milline on huvitav tund õpilaste jaoks. Ülevaate abil saab viia sisse korrekture inglise keele tundide läbiviimises.

Luban osaleda oma lapsel (nimi) ..... küsitluses.

..... (Lapsevanema nimi ja allkiri)



**Lisa 3. Esseedes ja intervjuus tekkinud kategooriad**

| <b>Kategooria</b>                                     | <b>Positiivne</b>                               | <b>Negatiivne</b>                              | <b>Soovitused tunni muutmiseks</b>              |
|---|---|--|---|
| <b>1.Õpetaja tegevused</b><br><b>1.1. Suhtlusviis</b> | Avatud suhtumine                                | Mõjutatud suhtumine                            |   |
|   | Sõbralik ja aktiivne suhtlemine                 |  | Sõbralik ja aktiivne suhtlemine                 |
| <b>1.2.Õpetamisviis</b>                               | Õpetamine                                       |  | Õpetamine                                       |
|   | Õpimotivatsiooni suurendavad õppemeetodi tüübid | Õpimotivatsiooni vähendavad õppemeetodi tüübid | Õpimotivatsiooni suurendavad õppemeetodi tüübid |
|   | Sõnavara lihtsus                                | Sõnavara keerukus                              |   |
|   |   | Kindel järjekord ülesannetel                   |   |
|   |   | Kallutatud suhtluskese                         |   |
|   |   | Õpitu vastamise raskusaste                     | Õpitu vastamise raskusastme muutmine            |
| <b>2.Keskkond</b><br><b>2.1. Füüsiline</b>            | Õpet toetavad õppevahendid                      | Õpet segavad õppevahendid                      |   |
|   | Õppimissõbralik ruumikujundus                   | Õppimisvaenulik ruumikujundus                  |   |
|   |   |  | Väljaspool tavapärast õppekeskkonda             |
|   |   |  | Õhu kvaliteet                                   |
| <b>2.2. Sotsiaalne</b>                                |   | Segavad tegurid                                |   |

## Lisa 4. 3. klassi intervjuu transkribeering

### 3. klassi intervjuu märkmed

Igale õpilasele anti oma koodnimi – C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8 ja C9. Viimase õpilase (C9) vastuseid ei saa arvestada, kuna puudus vanema luba andmete kasutamiseks. Küll aga lasti tal intervjuust osa võtta.

#### Kestvus:

22:03

#### Reeglid:

Enne intervjuud arutasime läbi, mis on põhireeglid vestluse ajal, kirjutasime reeglid ka tahvlile:

- Räägime ükshaaval
- Tõstan näpu, kui lärm läheb liiga suureks
- Olen viisakas

#### Seletused:

/mm/, /õh/ jne - häälightsused

/pomin/ - arusaamatu mõmin

/paus/ - märgatav paus

tugevamalt esile toodud laused – põhiküsimused

(03:49) jne - helifailil kahe küsimuse vaheline piir

**NB!** Helifaili töösse lisatud pole, kuna intervjuu käigus nimetatakse ka vastajate nimesid.

#### Intervjuu

M: Nii nüüd see peaks lindistama. Nii! /paus/ Reeglid rääkisime üle, mina hakkan nüüd teie käest küsimusi küsima. /paus/ Kuna ma teie nimesid ei tea, siis oleks tore kui sa ütleksid oma nime ka kõigepealt ette muidu /paus/ tuleb pärast tohuvapohu sinna. /paus/ Nii, esimene küsimus. Küsin sinu käest **millises klassiruumis sulle meeldiks õppida? Milline see välja peaks nägema?** Nii

C1: C1. Minu nimi on C1. Ilus ja puhas ja et seal väga lärmakaid ...neid inimesi poleks.

M: Mhmh /paus/ Nii? /paus/ On kellelgi veel mõni idee? /paus/ Jaa?

C2: Seal võiks /ee/ palju lilli olla ja minu nimi on C2.

M: Nii? /paus/ **Millised seinad võiksid olla?** /paus/ Jaa?

C3: /Mm/ rohelised

M: Rohelised

C3: Mhmh. C3

M: Mhmh

M: /paus/ C1?

C1: Mina arvan, et võiksid olla seinad /õh/ /õõt/ /mm/ pruuni värvi.

M: Nii? /paus/ C2?

C2: Mina arvan et /ee/ võiks /ee/ olla need lillelised.

M: Mhmh

C2: Ja võiks olla need alpikannid.

M: Jah

C4: Minu nimi on C4. /paus/ Ma arvan, et /paus/ seinad võiksid olla kollast värvi.

M: /paus/ Nii. **Mis seintel olema peaks?** Kas peaks olema tühjad seinad või tahate mingeid pilte sinna? või postreid? /paus/ Nii, C1?

C1: Ma tahaks, et oleks pruunid seinad. Seinal /õõ/ oleksid /mmh/ need /mmh/ täpid peal.

M: Täpid peal. Nii?

C3: Ma tahan et /ee/ seina peal oleksid /ee/ mustrid /paus/

M: Mhmh?

C5: Minu nimi on C5 ja ma tahaksin et /ee/ seinte peal oleksid ruudud.

/paus/

M: Jah?

C4: Ma tahaksin et seinte peal oleksid pildid ja /paus/ plakatid.

M: Nii, millised pildid ja plakatid?

/paus/

C6: /ee/ Minu nimi on C6 ja mina tahaksin et /ee/ maakaart oleks seinal.

M: Mhmh. Inglismaa kaart või Eestimaa kaart?

C6: Inglise

M: Inglismaa jah? On veel midagi, mis te tahaksite /paus/ klassiruumis teistmoodi või /paus/ või meeldib nii nagu see on?

/paus/

M: **Kuidas lauad võiksid olla?** Nii?

C1: Lauad võiksid olla ümberringi.

M: Niimoodi kaares?

C1: Jah

M: Nii nagu minu klassis oli?

C1: Mhmh

M: /paus/ Nii, C2?

C2: Ma tahaks et /ee/ /ee/ toolid oleksid pehmed.

M: Mhmh /paus/ Niii?

C7: Mina /paus/ minu nimi on C7 ja mina tahaksin, et lauad oleksid üksikud.

M: Üksikud lauad. Miks sa tahad et üksikult oleksid?

C7: Sest pinginaaber tahab mult maha vaadata, siis ta ei saa.

M: Mhmmh. /paus/ Nii, võtame järgmise küsimuse.

(03:49)

## **2. Millised ülesanded sulle meeldivad inglise keele tunnis?**

M: **Millised ülesanded sulle meeldivad inglise keele tunnis?** Mõtlen. C1.

C1: Minule meeldivad inglise keele tunnis ristsõnad.

M: /paus/ Mhmh. Kellele veel meeldivad ristsõnad?

Hästi paljudele, üks, kaks, kolm. Neli. Sulle?

C2: Mulle ei meeldi.

M: Kõigile peale C2? Nii. Aga mis sulle meeldivad, C2?

C2: Mulle meeldivad joonistus... joonistamisülesanded.

M: Joonistamine. Nii, C1?

C1: Mulle meeldivad /ku/ maki pealt kuulamisülesanded ka, et ma pean kaasa tegema.

M: Mhmh, nii, C6?

C6: Mulle meeldib /ee/ kus peab /ee/ näoilmeid joonistama.

M: Mhmh. Nii, C4?

C4: Mulle meeldivad ingliskeelsed laulud.

M: Kas sa tahad neid kuulata või kaasa ka laulda?

C4: kaasa ka laulda.

M: Nii, C7?

C7: minule meeldivad vastamisülesanded.

M: /ee/ Mis mõttes vastamisülesanded?

C7: Meil on /ee/ meil on see kirjutad kirjutad sõnu õppida kirjutama ja siis on need valmis kirjutada need sõnad.

M: /aa/ Sellised väiksed tunnikontrollid, sõnade tööd? Mhmh, C1?

C1: mulle meeldivad veel need... need.... /paus/ Need /eee/

M: Mõtlen rahulikult.

C1: /aa/ Luuletuste pähe õppimine ja siis nende vastamine.

/paus/

M: Mhmh. Nii. Kellelegi veel mõni ülesanne meeldib? /paus/ Ei ole rohkem? Võtame järgmise küsimuse.

(6:11)

### **3. Mis sulle inglise keele õppimise juures meeldib? Põhjenda, miks.**

M. Mis sulle meeldib inglise keele õppimise juures? Nii?

C3: Unitite õppimine.

M: See on need suured kontrolltööd või lihtsalt ... õppimine?

C3: Lihtsalt õppimine.

M: Sina oled C3 onju?

C3: Mhmh

M: Nii, C1?

C1: kontrolltööd meeldivad minule.

M: **Miks?**

C1: Seal on seal seal on need põnevad ülesanded /paus/ mida saab teha.

M: Nii, C4?

C4: Mulle meeldib see et ma saan teada /paus/ ingliskeelseid sõnu mida ma veel ei tea.

M: Mhmh, C2?

C2: Mulle meeldivad tunnikontrollid.

M: Need väikesed sõnade tööd?

C2: Ei, need lühikesed, /ee/ /paus/ umbes jah.

M: Nii. Poisid, on teil mõni idee? C6?

C6: /ee/ Mulle meeldib /ee/ nimesid /ee/ spellida.

M: Häädamine meeldib sulle jah? Mhmh. **Veel mõni ülesanne, mis on eriti tore?** /paus/ Nii. Võtame siis järgmise.

(7:46)

**4. Mis sulle inglise keele õppimise juures ei meeldi? Põhjenda, miks.**

**M: Mis sulle inglise keele õppimise juures ei meeldi?** /paus/ Nii?

C5: Siis kui /paus/ mõned tunni ajal räägivad.

M: Mhmh, Sina oled C5 jah? Nii, mis veel? C1?

C1: /mm/ Mulle kohe üldse ei meeldi kui kui /ee/ minu minu pealt vahepeal maha vaadatakse.

**M: Nii, on kellelgi veel midagi? C2?**

C2: Mulle ei meeldi see kui /ee/ kui sa istud ees siis /ee/ siis teine muutub oma jalgadega rahutuks ja siis hakkab su tooli togima.

M: Mhmh. Nii?

C8: Minu nimi on C8 ja mulle ei meeldi kui me /ee/ togime kui me teeme tööd.

M: Togime? Kuidas see välja näeb?

C8: ee...

M: Kas see sama jalgadega rahutu olemine või...

C8: Ei, näpistamine

M: Näpuga torkimine siis?

C8: Jah.

/paus/

M: Nii, veel midagi? /paus/ Võtame siis järgmise küsimuse.

(9:29)

**5. Mis segab sul inglise keele õppimist tunnis? Too mõni näide.**

**M: Mis segab sul inglise keele õppimist tunnis? C1?**

C1: Mind segab see kui kui mind minuga räägitakse siis mul läheb meelest ära /aa/ mõned asjad.

M: Mhmh. Nii, C4, jah?

C4: Siis kui teised räägivad siis ma ei saa mõelda.

M: Mhmh. /paus/ **Veel midagi?** /paus/ Nii.

(10:13)

**6. Mis võiks olla inglise keele tunnis teisiti, mis teeb sul inglise keele õppimist toredamaks? Too mõni näide.**

**M: Mis võiks olla inglise keele tunnis teisiti, mis teeb sul inglise keele õppimist toredamaks? Jah.**

C1: Me võiks me võiksime mängida /roh/ rohkem mängu. Inglisekeele mängu.

M: Mhmh /paus/ C2?

C2: Me võiksime /ee/ rohkem /ee/ /ee/ neid /ee/ maakaarte anda.

M: Uurida maakaarte?

C2: Jah.

/paus/

M: Nii? /paus/ Veel midagi?

*C9 vastus, mida ei saa kasutada.*

*Vahemärkus: kõik tahavad korraga rääkida, vehivad kätega.*

C?: Mul on veel üks! (tagataustal)

M: Rahu, rahu, rahu. C8.

C8: /ee/ /ee/ Ma tahaks kui me uuriksime /eem/ /ee/ ingliskeelseid võõrsõnu.

M: Mhmh. Nii, C1?

C1: Ma tahaks et /ee/ me teeksime grupis tööd ja /kell/ too kelle grupp võidab siis me saame saaksime jälle kleepse või kommi.

M: Mhmh, sellised võistlused siis?

C1: Mhmh

M: Nii. Võtame siis järgmise küsimuse.

(11:59)

## **7. Mille pärast sa õpid inglise keelt?**

M: **Mille pärast sa õpid inglise keelt?** Nii, C3.

C3: /et/ /ee/ /ee/ /mõi/ Siis saab inglise inglismaale minna kui sa oskad ingliskeelt.

M: Mhmh, nii C4?

C4: Siis ma saan kuskile maale minna, kus räägitakse inglise keelt ja siis ma oskan nendega rääkida.

M: Mhmh. Nii C5?

C5: Et siis kui mul on sõber kes räägib ingliskeelt siis ma saan /paus/ temaga ingliskeeles rääkida et ma saan temast aru siis.

M: Mhmh, C2?

C2: Ma saaksin oma inglasest sõbraga paremini rääkida.

M: Mhmh. Nii, C1?

C1: Mina tahan mina mõtlesin praegu et sellepärast on minul ingliskeel vajalik et /ee/ kui ma õega tülli lähen siis siis ma saan siis kui mul oleks väike õde siis ma kes ei oska ingliskeelt siis ma saaksin temaga rääkida ingliskeeles ja tema aru ei saa.

M: Mhmh. /ee/ Maksad talle kätte sellega siis jah?

C1: Mhmh.

M: **Nii, on veel mõni idee?** /paus/ Nii.

(13:32)

### **8. Mida teeb õpetaja sellist, mis teeb sul inglise keele õppimise toredaks?**

M: **Mida teeb õpetaja sellist, mis teeb sul inglise keele õppimise toredaks?** /paus/ Nii, C1?

C1: Vahepeal need lauamängud, mis /ee/ mis õpikus on.

M: Lauamängud. Nii, C2?

C2: Et /ee/ kui me mängime palju mängu õpetajatega.

M: Nii, C4?

C4: Läks meelest ära.

M: Läks meelest. C1?

C1: Mina... ma mõtlesin et kui meil kõik tähtsad asjad on ära õpitud siis me saaksime vaadata filme ingliskeelest.

M: Nii. /paus/ **On veel midagi?** /paus/ **Mis veel õpetaja teeb teiega, mis on hästi tore?**

C1: Laseb laule.

M: Laulud. /paus/ **Mis ta veel teeb?** /paus/ Nii.

(14: 50)

### **9. Mida teeb õpetaja sellist, mis teeb sul inglise keele õppimise ebameeldivaks?**

M: **Mida teeb õpetaja sellist, mis teeb sul inglise keele õppimise ebameeldivaks?** /paus/ C2?

C2: Kui ta räägib /ee/ /ee/ mõnikord ingliskeeles, siis ma aru ei saa.

M: Mhmh. /paus/ **Veel midagi?**

C?: Ei. (tagataustal)

M: **Mis teeb veel õpetaja sellist** /paus/ **millepärast ei oleks tore käia siin?**

/paus/



C?: Mm. (tagataustal)

/paus/

**M: Ei ole midagi jah?**

C?: mkm (tagataustal)

M: Nii.

(15:43)

**10. Mida võiks õpetaja lisaks teha, et inglise keele õppimine oleks tore?**

**M: Mida võiks õpetaja veel lisaks teha, et inglise keele õppimine oleks tore?** /paus/ Nii,

C1?

C1: /ee/ /ee/ Klassi klassi teistsuguseks muuta. Ingliskeele klassi.

M: Milliseks?

C1: Noo pruuni värvi, täpid on tapeedil /mh/ /ee/ seina peal.

M: Nii?

C1: ja siis ja siis kapid tõstaks teise kohta maakaardi ingliskeele /mh/ inglismaa oma.

M: Mhmh, C2?

C2: Et õpetaja lauas võiks olla üks krüsanteem.

M: Mhmh /paus/ **Nii, veel midagi?**

C?: Ei (tagataustal)

/paus/

(16:48)

**11. Mida võiks õpetaja tegemata jätta, et inglise keele õppimine ei muutuks ebameeldivaks?**

**M: Mida võiks õpetaja tegemata jätta, et inglise keele õppimine ei muutuks ebameeldivaks?** /paus/ Mis võiks olemata olla? /paus/ C1?

C1: Et ta ei räägiks tunni alguses ingliskeeles.

/paus/

**M: Miks see sinu jaoks on keeruline?**

C1: No ma pole ingliskeeles kuigi osav. /a/ Selle pärast.

/paus/

M: Mhmh. Nii.

(17:35)

**12. Mis oli alguses inglise keele õppimise juures toredam/ igavam kui praegu? / Mis meeldis rohkem alguses? Mis praegu ei meeldi?**

M: Kui sa nüüd mõtled eelmise aasta peale /paus/ mis oli siis inglise keele tunnis toredat? /paus/ Nii. Hakkame siit järjest pihta. Sina olid?

C7: C7.

M: C7.

C7: Et /ee/ me vaatasime /ee/ tunni lõpuks Lõvikuningat. Ingliskeeles.

M: Nii, C5?

C5: Et me mängisime mängu ja.

M: Mängisite rohkem jah? Nii, C3?

C3: Me tegime võitlusi kleepsude ja kommi peale.

M: Mhmh.

C3: Sai ise valida mis kommi või mis klepsu.

M: C1?

C1: Mulle /paus/ mulle meeldis eelmine aasta see kui me tõmbas võtsime silmad kinni kastist /ee/ mõne mänguasja ja siis me pidime ingliskeeles selle nime ütlema.

M: Mhmh /paus/ äraarvamismängud siis. **Nii veel midagi? Mis oli veel toredat** /paus/ **eelmisel aastal?** /paus/ Jah?

C7: Me õppisime lihtsamaid sõnu.

M: Lihtsamad sõnad olid. Nüüd on natukene raskemaks läinud?

C7: Mhmh.

C?: Mhmh (tagataustal)

/paus/

M: Nii. **Mis on praegu toredam kui eelmisel aastal?** /paus/ Nii?

C6: Et meil on töövihikud.

M: Jaa? /paus/ Sulle meeldib neid ülesandeid sealt teha?

C6: Mhmh

M: Nii, C3?

C3: Et me teeme tööraamatust ka. /paus/ /õp/ õpime asju juurde.

M: Nii, C2?

C2: Et me ei pea neid /ee/ enam suuliselt tegema. Me võime ka /paus/ kirjalikult saame teha.

M: Mhmh /paus/ C4?

C4: Et õpikus on ka laulud.

/paus/

M: C1?

C1: Nüüd on rohkem ristsõnu.

M: Ristsõnu on rohkem. /paus/ /pomin/ **Mis on veel toredat?** /paus/ Jah?

C4: Me saame laevade pommitamist mängida.

/paus/

M: Nii.

(20:50)

M: **Kas sul on veel mingisuguseid ettepanekuid või kommentaare?** /paus/ **Mis on toredat või või halba inglise keele tunnis?** Jah?

C1: Ma teeksin ettepaneku, et /ee/ et klassi võiks /ee/ laudad võiksid ümber tõsta.

M: Mhmh?

/paus/

M: **Kellelegi teisel veel mõnda ettepanekut?** C2?

C2: Et /ee/ /paus/ kuuseoksad võiks õigel ajal välja viia.

/paus/

M: Nii? /paus/ **Veel midagi?** /paus/ Mitte midagi? Mhmh. Siis on sellega kõik, aitäh teile!

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Marianne Musto (sünnikuupäev: 28. veebruar 1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Sisemise motivatsiooni toetamise võimalused inglise keele tunnis 3. ja 9. klasside hinnangute põhjal Võru 1. Põhikooli näitel“, mille juhendaja on Anu Sarv (PhD),

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15. mai 2014